Liev Semionovich Vuigotskij

HISTORIA DEI DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES

EDITORIAL CIENTÍFICO TÉCNICA
Ciudad de La Habana

Estimado lector

El colectivo de trabajadores de la Editoiral Científico-Técnica del Ministerio de Cultura, solicita su opinión sobre los aspectos técnicos y de presentación de este libro que hoy somete a su consideración, ya que estima que ésta puede ser muy valiosa para su trabajo futuro.

Tomado de la obra publicada por la Editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, 1960.

© Sobre la presente edición:
Editorial Científico-Técnica, 1987

REVISIÓN TÉCNICA: Luis Oliva Ruíz y Clemente Trujillo Matienzo
TRADUCCIÓN: Luis Oliva Ruíz
EDICIÓN: Redacción de Ciencias Médicas
DISEÑO INTERIOR Y CUBIERTA: Ángel Sánchez Sabas
REALIZACIÓN: Ángel Sánchez Sabas
CORRECCIÓN: José Vilar Mendoza y
Nelly Izquierdo Sardiñas

MINISTERIO DE CULTURA
EDITORIAL CIENTÍFICO-TÉCNICA
Calle 2 # 58 entre 3ra. y 5ta., Vedado
Ciudad de La Habana
Impreso en Cuba

ÍNDICE

Palabras del Director 1

Prólogo de los redactores de la edición soviética 2

Prólogo de los redactores-traductores de la edición cubana 11

Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores 13

Capítulo I. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores 13

Capítulo II. Método de investigación 51

Capítulo III. Análisis de las funciones psíquicas superiores... 104

Capítulo IV. Estructura de las funciones psíquicas superiores 129

Capítulo V. Génesis de las funciones psíquicas superiores .. 149

El método instrumental en psicología 182

El problema del desarrollo y la disolución de las funciones psíquicas superiores 189

La psicología y la doctrina acerca de la localización de las funciones psíquicas 205

Notas de la edición soviética 213

Bibliografía de los trabajos de L. S. Vuigotskij[25] 214

Índice de autores 233

Índice alfabético de materias 235

PALABRAS DEL DIRECTOR

A partir del triunfo de la Revolución, la Dirección del Hospital Psiquiátrico de La Habana ha venido propiciando sistemáticamente las traducciones y publicaciones de obras de prestigiosos autores soviéticos que ponen de manifiesto las concepciones teóricas y los resultados de sus más recientes investigaciones.

El libro **Las funciones corticales superiores del hombre** del profesor A. R. Luria, resultó ser un buen ejemplo de lo anteriormente dicho y también ha sido publicado el libro **Introducción a la patopsicología** de la profesora soviética Bluma Wolfonna Zeigarnik.

En esta oportunidad nos hemos responsabilizado con editar la obra de uno de los clásicos de la psicología soviética, el profesor Liev S. Vuigotskij, titulada **La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**, que por vez primera aparecerá traducida al español.

Liev S. Vuigotskij, en su corta vida (1896-1934), dejó todo un legado a la ciencia soviética. En nuestro país es conocido su libro **Pensamiento y lenguaje**, que fuera traducido al español en el año 1964. Estamos seguros de que el hecho de traducir y publicar esta obra, que toma como base y fundamento la metodología y los principios del materialismo dialéctico e histórico, permitirá a psicólogos, psiquiatras, defectólogos, pedagogos, fisiólogos y estudiantes de psicología profundizar en el estudio acerca del origen del hombre, del cerebro como su substrato material de la psique, de las leyes que caracterizan el desarrollo y de las formas superiores específicamente humanas de las funciones psíquicas.

Para la Dirección del Hospital Psiquiátrico de La Habana, brindar al lector de habla hispana la posibilidad de que pueda disponer de esta obra constituye un alto honor y motivo de orgullo, ya que esperamos haber contribuido una vez más a lograr una mejor comprensión de la esencia y los fundamentos de la psicología enfocada en el marco de la concepción filosófica dialéctico-materialista.

Finalmente, queremos expresar nuestro más profundo reconocimiento y respeto a todos los que de una u otra forma posibilitaron, mediante la realización de grandes esfuerzos, la terminación de esta obra.

Dr. Bernabé Ordaz D.

Director del Hospital
Psiquiátrico de La Habana

PRÓLOGO DE LOS REDACTORES DE LA EDICIÓN SOVIÈTICA*

En el presente tomo se publican trabajos del notable psicólogo soviético L. S. Vuigotskij (1896-1934), que hasta ahora nunca antes habían aparecido impresos. En el centro de este libro está la teoría elaborada por Vuigotskij acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores que, en ocasiones, ha sido denominada **teoría del desarrollo cultural.** Éste fue entre nosotros el primer intento sistemático de reestructuración de la psicología sobre la base del enfoque histórico acerca de la psique del hombre.

Como es conocido, la teoría del desarrollo cultural de Vuigotskij fue sometida a una crítica bastante acerba en las páginas de la literatura psicológica. Esta crítica fue, en gran medida, justa. Al mismo tiempo, algunas de las imputaciones de principio que se le hicieron a esta teoría, con frecuencia partían, ellas mismas, de posiciones científicas incorrectas. A veces su fuente estaba sencillamente en la asociación injustificada de los términos utilizados por Vuigotskij. Así, por ejemplo, sucedía con el término desarrollo histórico-cultural que se asociaba con el término idealista de la llamada «psicología cultural» de los autores alemanes.

En realidad, el postulado sobre el desarrollo histórico-cultural de los procesos psíquicos del hombre fue promovido desde un principio por Vuigotskij como contraposición por un lado, a los conceptos biologicistas sobre el desarrollo, y por otro, a los puntos de vista sobre el desarrollo de la cultura como un proceso, independiente de la historia real de la sociedad, inmanente o condicionado internamente. Todo el sentido de su concepción psicológica lo veía Vuigotskij precisamente en la lucha, por un lado, contra la línea de biologización de la psique del hombre, y por otro, contra la línea histórica falsa, «de divorcio de todo lo material», o sea, la línea del idealismo. Teniendo en cuenta a la psicología comprensiva alemana de Spranger, Vuigotskij escribió: «Ella es asocial y, aunque habla mucho de la historia, no quiere conocer aquella simple verdad acerca de que el desarrollo histórico es el desarrollo de la sociedad humana, y no del alma humana pura, de que el espíritu se desarrolla junto al desarrollo de la sociedad (...) ella, no sólo introduce a la psicología en el contexto histórico, sino que además declara a la historia reino del espíritu.»

* Este prólogo corresponde a uno de los 2 tomos de las Obras de L. S. Vuigotskij, de donde se ha tomado y traducido este trabajo: «La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En ambos tomos aparecen, además, otros trabajos de este autor. (N. del T.)

Por esto, concluye Vuigotskij: «...Es insuficiente acercar formalmente la psicología a la historia; es necesario también preguntar ¿qué psicología y qué historia acercamos?»

Intentando comprender la historia de manera materialista, Vuigotskij tomaba en cuenta que en la base del desarrollo «espiritual» yace una actividad práctica, material, de la gente y su comunicación verbal.

Vuigotskij partía, al mismo tiempo, de 2 postulados, en su propósito por crear un nuevo enfoque sobre la psique del hombre. En primer lugar, del postulado de que la psique es una función, una propiedad del hombre como ser corporal, material, que goza de una determinada organización física, de un cerebro. En segundo lugar, del postulado de que la psique del hombre es social, es decir, que el descubrimiento de sus particularidades específicas no debe buscarse en la biología del hombre ni en las leyes independientes del «espíritu», sino en la historia de la humanidad, en la historia de la sociedad.

Lo primero lo obliga a rechazar cualquier concepción que considerara a la psique como un principio especial, independiente de la organización material del sujeto. Lo segundo exigía superar el punto de vista biológico sobre la psique del hombre, ver en ella el resultado del desarrollo histórico-social y no de la evolución biológica.

Es necesario imaginarse el estado de la teoría psicológica a finales de los años 20, para poder apreciar toda la dificultad de esta tarea. La psicología soviética de aquella época daba sólo los primeros pasos para concretar sus posiciones ideológicas: las posiciones del materialismo dialéctico, del marxismo. Todavía, en ella, el lugar central lo ocupaba la tendencia «reactológica» promovida por K. N. Kornilov, a quien le correspondió llevar a cabo una lucha, tanto con la psicología anterior francamente idealista, defendida por G. I. Chelpanov y otros, como con la no menos franca **reflexología mecanicista,** implantada de manera principal por algunos representantes de la escuela de Bejterev. Pero, en medio de esta situación, la debilidad de las posiciones positivas de la propia «reactología» se hacía cada vez más notable. Habiéndose trazado como bandera ideológica la exigencia de construir una psicología basada en el marxismo, la «reactología», sin embargo, no encontró solución a la cuestión más importante: **un enfoque para elucidar la naturaleza social de la psique humana, de la conciencia del hombre.** Este problema se resolvía sólo en el plano más general. Mientras tanto, los intentos de concretar el enfoque histórico-social sobre la psique del hombre en una investigación, fueron totalmente baldíos. Es suficiente recordar, por ejemplo, el esfuerzo por colocar en calidad de tema central del Instituto de Psicología (para el año 1927-1928), la «Investigación de las particularidades del proletario moscovita oriundo, por el método de la medición de la velocidad y fuerza de las reacciones, del volumen de la memoria», y otros. Como es natural, esta investigación no pudo ser ejecutada.

Precisamente, en aquel momento Vuigotskij presentó, por primera vez, su Programa psicológico. La clave para la solución del problema del determinismo social de la psique del hombre la vio Vuigotskij en la aplicación del método genético sobre los hechos psicológicos, que él entendía como el estudio de procesos psíquicos concretos en su desarrollo: histórico, ontogenético y funcional. Es imposible enfocar –decía él– los fenómenos psicológicos como si se tratara de formaciones estáticas, ya listas; para comprender su naturaleza es necesario estudiarlos en desarrollo.

Los éxitos en el estudio de la conducta de los animales desde los puntos de vista evolutivo y de las leyes de la evolución biológica, testimonian acerca de que el mismo es el único camino científico posible en este campo del conocimiento. Pero, cuando se habla de la conducta del hombre, de su psique, se ve que no es posible seguir por ese camino. Pues, al pasar el hombre a la sociedad humana, las leyes de la evolución biológica le ceden su lugar a la acción de otras leyes nuevas: las leyes del desarrollo histórico-social. Cambia el propio tipo de vida, la adaptación a la naturaleza: en el hombre aparece, en primer plano, no el perfeccionamiento de sus órganos naturales, sino el desarrollo de las herramientas y los modos de trabajo. Aquí es donde ante el psicólogo se presenta aquella difícil cuestión, que Vuigotskij inclusive llamó la cuestión clave: si el progreso en el desarrollo de la conducta, de la psique animal, se explica mediante la complicación de la estructura y las funciones de su sistema nervioso, es decir –al final de cuentas–, por la acción de las leyes de la evolución biológica, entonces ¿mediante qué, a diferencia de esto, deberá ser explicado el desarrollo de las peculiaridades específicas de la psique humana? Vuigotskij hacía este planteamiento: «Habitualmente decimos que en el hombre, en fuerza de las particularidades de su adaptación (la utilización de herramientas y la actividad laboral), el desarrollo de órganos artificiales ocupa el lugar del desarrollo de órganos naturales, pero ¿qué es lo que ocupa el lugar del desarrollo orgánico del sistema nervioso en el desarrollo psíquico? ¿a qué nos referimos cuando hablamos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, sin que se haya originado un cambio en el tipo biológico?»

Aunque el tránsito hacia la actividad laboral, instrumental, constituye un punto de viraje inclusive también en el desarrollo psíquico del hombre, la herramienta de trabajo, por sí misma, como es natural, no pertenece al mundo de lo psíquico. Esto significa que es necesario comprender de qué modo el surgimiento y el desarrollo de la actividad de este nuevo tipo conduce a una reestructuración de la psique. La idea de Vuigotskij consistía en que detrás de la transformación de la actividad de adaptación en actividad laboral, instrumental, mediatizada, los procesos psíquicos se hacen también mediatizados. Pero ¿con qué es que se mediatizan estos últimos?, por lo visto, no con las herramientas por sí mismas. El lugar que ocupa la herramienta en la

actividad laboral práctica del hombre, en su actividad psíquica lo ocupan fenómenos especiales que aparecen sobre la base del trabajo, tales como: el fenómeno del idioma, el de los signos numéricos, etcétera, es decir, los **fenómenos de la cultura humana.**

En los procesos de percepción, en la memorización, en el pensamiento del hombre, estos fenómenos realizan el papel de signos-estímulos; su inclusión en la actividad psíquica es, precisamente, lo que hace cambiar el principio de estructuración de los procesos psíquicos; en esto, es en lo que consiste el tránsito hacia un desarrollo de la psique por una nueva vía, que es propia, exclusiva del hombre. Al designar este camino del desarrollo de la psique como **desarrollo cultural,** Vuigotskij quiso subrayar con este término la peculiaridad del proceso del desarrollo psíquico, en comparación con el proceso de desarrollo histórico con toda su multilateralidad.

La idea acerca del carácter mediatizado de la actividad psíquica del hombre ocupa, en los trabajos tempranos de Vuigotskij, un lugar central. Él le atribuía a esta idea un significado particularmente grande, ya que ella permitía llegar hasta la solución de 2 cuestiones muy importantes que tenía delante. Ante todo, estaba lo relativo al **principio fisiológico en el mecanismo de las funciones psíquicas superiores del hombre.** Este problema era resuelto por él del siguiente modo: las leyes generales de la actividad fisiológica del cerebro del hombre no cambian en principio; lo nuevo consiste sólo en que, además de los enlaces condicionados comunes, según el esquema A (estímulo) B (reacción), surgen también en el hombre enlaces con un eslabón intermedio, intercalado (A-X-B), en los cuales el papel del eslabón mediatizador e intermedio (X) lo realizan estímulos (**estímulos-medios**) creados en el proceso del desarrollo histórico, como son los signos mnemotécnicos o numéricos, y, lo más importante, los signos verbales: el lenguaje.

Aunque Vuigotskij en este punto de su concepción enfoca la cuestión desde un ángulo algo diferente, se acerca de lleno a las ideas de I. P. Pavlov citadas por él, relacionadas con el papel especial que realiza en el hombre el segundo sistema de señales, sistema que ha sido creado por la humanidad.

Otro problema importantísimo, cuya solución estuvo relacionada con la idea de la mediatización de las funciones psíquicas superiores del hombre, lo representaba la formulación adecuada del método de su investigación. Así fue como surgió el **método de estimulación doble** propuesto por Vuigotskij («El método instrumental»). Su esencia está en que en el proceso de investigación se coloca al sujeto de experimentación ante 2 series de estímulos, una de las cuales deberá ser utilizada en calidad de **estímulos-medios,** es decir, en calidad de signos. Por ejemplo, en las experiencias sobre la memoria se le proponen al sujeto no sólo las palabras que él deberá recordar, sino que, simultáneamente con esto, se le da también una serie de **láminas-tarjetas,** que pueden servir como signos mnemotécnicos. Es necesario decir que la utilización de esta metódica resultó en realidad muy fructífera: con

su ayuda se llevó a cabo una serie de investigaciones experimentales, que tuvo un papel no pequeño en el desarrollo de la psicología, particularmente de la infantil; tales fueron las investigaciones de las reacciones de selección, de la atención, de la memoria y, por último, las conocidas investigaciones sobre la formación de los conceptos.

En sus trabajos más tempranos Vuigotskij colocó la idea de la mediatización de los procesos psíquicos del hombre no sólo en primer lugar, sino que le atribuyó, sin duda, un significado universal exagerado. Precisamente, su universalidad era lo que constituía su debilidad. Por esto, el desarrollo ulterior de las investigaciones, como es natural, llevó a que esa idea resultara «como sacada entre paréntesis». Ella conserva, no obstante, su significado, por cuanto abarca de manera correcta uno de los rasgos esenciales de la actividad psíquica específica del hombre. La extracción de esta característica es, indudablemente, un mérito importante de Vuigotskij.

Otro gran problema, que fue tratado por Vuigotskij en los trabajos que se publican aquí, es el de la relación existente entre la maduración y el desarrollo en el proceso de formación de la psique del niño. Dicho problema pertenece también al grupo de las cuestiones más difíciles de la psicología que todavía hoy están muy lejos de haber sido resueltas.

Al enfocar la maduración y el desarrollo desde las posiciones de su concepción general, Vuigotskij hace resaltar sobre todo el proceso de transformación de las funciones psíquicas del niño, que tiene lugar como resultado del dominio que él adquiere de los procedimientos de conducta creados en el proceso del desarrollo histórico. Así, la memoria **natural** inmediata, anterior, condicionada biológicamente, se convierte en una **memoria mediatizada**, que se desarrolla después en una **memoria propiamente lógica**, y la atención involuntaria **natural**, en **mediatizada, voluntaria**, etcétera. Partiendo de esto, Vuigotskij diferencia, por un lado, el desarrollo de las formas «naturales» de las funciones psíquicas, que está, más directamente, enlazado con la maduración; y por otro, el desarrollo de sus formas **culturales** que tiene lugar bajo la influencia de la adquisición por el niño de los medios y modos de conducta elaborados históricamente y que constituyen elementos de la cultura humana.

Vuigotskij intentaba establecer, de la manera más precisa, esta segunda vía del desarrollo, y mostrar que éste no se podía reducir al despliegue de las funciones, propias de la organización cerebral, en el proceso de su maduración. Con este fin él recurre no sólo al estudio experimental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el niño, sino que utiliza también los datos etnográficos y los de la patología del desarrollo.

En sus trabajos, muchas páginas están dedicadas a esta cuestión, y contienen ideas que han conservado su significado aun para la psicología actual. Tal es, por ejemplo, el tratamiento que hace del problema de la **conducta voluntaria**, sin duda muy interesante y, en cierto aspecto,

brillante. Al mismo tiempo, su intención de mostrar, de la manera más aguda, la irreductibilidad de los procesos de formación de las funciones psíquicas superiores del hombre al proceso de desarrollo de sus formas elementales, lo lleva a una división de éstas, que resulta, en esencia, falsa, tanto en el plano genético, como en el de su coexistencia en los niveles superiores del desarrollo. Así, por ejemplo, el desarrollo de la memoria es concebido por él como atravesando 2 etapas: la de la memoria puramente natural (que termina en la edad preescolar) y la etapa posterior del desarrollo de la memorización mediatizada, superior. Así también, es tratado el desarrollo entre las distintas formas coexistentes de la memoria, algunas de las cuales están en dependencia exclusivamente de las bases biológicas; otras, son resultado del desarrollo del niño en la sociedad, de su desarrollo cultural. Esta contraposición, que de hecho tuvo lugar en los trabajos de Vuigotskij, así como también en las investigaciones de sus colaboradores, fue criticada en su tiempo. Dicha contraposición es realmente inconsistente, pues, resulta que también, en los niños de la edad más temprana, los procesos psíquicos se forman bajo la influencia de la comunicación verbal con los adultos que los rodean y, por lo tanto, no son «naturales». Así, en el niño de corta edad los procesos de recordación no son «naturales», por el hecho de que cambian, como resultado de la adquisición del lenguaje. Lo mismo sucede también en relación con los sujetos en quienes hay una marcada conservación de la memoria «natural» de tipo eidético y que, del mismo modo, resulta transformada en el hombre.

Al señalar la inconsistencia de la contraposición establecida en los trabajos de Vuigotskij, entre las formas naturales (orgánicas) y superiores («culturales») de los procesos psíquicos, debemos subrayar, al mismo tiempo, que esta contraposición en modo alguno se deducía de sus posiciones metodológicas generales. Al contrario, Vuigotskij, al exponer sus puntos de vista teóricos, desarrollaba insistentemente la idea de que estas 2 formas sólo se pueden separar por medio de la abstracción: «Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se vierten uno en el otro (...) Dado que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se convierte, por tanto, en un proceso biológico condicionado históricamente.» Y, más adelante, Vulgitskij escribió: «...El sistema de activación del niño se determina en cada nivel dado, tanto por el grado del desarrollo orgánico, como por el grado de dominio de los instrumentos. Dos sistemas diferentes se desarrollan al unísono, formando, en esencia, un tercer sistema, un nuevo sistema de tipo especial.» «Por esto nosotros distinguimos rigurosamente, pero no separamos de manera absoluta, un proceso de otro en nuestra consideración.»

El último de los problemas psicológicos, en el que nos detendremos, elaborado de manera detallada en los trabajos de Vuigotskij, que han entrado a formar parte de este compendio, es el problema de la estructura general de la psique del hombre, el problema de «estructura sistémica de la conciencia». Vuigotskij comprendía con claridad toda la

limitación de aquella descomposición mecánica de la actividad psíquica del hombre en funciones psíquicas separadas, que fue asentado en la psicología burguesa, metafísica por su modo de pensar. Criticando la reducción de la psique del hombre a un conjunto de imágenes-elementos, Vuigotskij intentaba, al mismo tiempo, superar también su reducción a un conjunto de «funciones». Él pensaba que los puntos de vista que elaboraba acerca del desarrollo sistémico de la psique abrían esta posibilidad. Su idea consistía en que, de manera análoga a como en el aspecto fisiológico, el tránsito hacia procesos mediatizados crea una nueva organización sistémica de la actividad del cerebro, conservando al mismo tiempo su base fisiológica general, de este mismo modo cambian también las funciones psicológicas: las funciones elementales entran en relación unas con otras y, como fundiéndose entre sí, forman nuevos sistemas superiores unitarios. Así, la percepción constituye una fusión con la memoria; la memoria a nivel de la recordación lógica se funde con el pensamiento, etcétera. Como resultado de este proceso es que aparece un sistema único de funciones psíquicas, constituyendo la unidad de la vida psíquica de la personalidad, la unidad de su conciencia.

El mecanismo general para todas las funciones psíquicas superiores es el de formación de enlaces entre los procesos según el esquema descrito: A-X-B. Sobre esta base, precisamente, tiene lugar su unión en un sistema unitario. Pero la apelación a este mecanismo no explica, naturalmente, en base de qué aparecen los enlaces correspondientes que dan lugar a las funciones unidas en determinados sistemas. Para comprender esto, es necesario acudir a aquellas condiciones externas que rigen su formación. Tales condiciones se enraízan en aquellas relaciones en que se coloca al hombre con las demás personas. Dicho de otro modo, aquello que deviene en estructura de la conciencia individual, aparece primero como un fenómeno generado por la comunión social, por las relaciones sociales. Así, por ejemplo, en un inicio la palabra aparece en su función social como un modo de comunicación, como un modo de influir sobre la conducta de los demás; precisamente por esto, la palabra es capaz de adquirir también la función de regulación de la conducta propia, de organización y de enlace de los procesos psíquicos. Por eso, en opinión de Vuigotskij: «Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones de orden social interiorizadas, la base y la estructura social de la personalidad.»

Naturalmente, las ideas de Vuigotskij, acerca de la estructura sistémica de la conciencia, nos parecen ahora demasiado esquemáticas e incluso ingenuas; sin embargo, en su tiempo, representaron un definido paso adelante, no sólo en el sentido de que promovían con insistencia la tarea de penetrar en el determinismo social de la psique del hombre, sino también porque permitían establecer ciertos niveles nuevos en los conocimientos «factuales» acerca de la psique y su desarrollo

ontogenético. Precisamente en esto se encierra, en particular, el significado de sus «Lecciones de psicología».*

El pensamiento teórico de Vuigotskij fue mucho más allá de sus investigaciones concretas. Por ello, el material propio de que él disponía era en extremo insuficiente. Al mismo tiempo, estaba muy consciente de la necesidad de apoyarse en datos concretos, en el «aire de los hechos» según la conocida expresión metafórica de I. P. Pavlov. Este «aire» evidentemente era insuficiente; se creó un vacío sui gèneris que condujo a absorber, en los trabajos preparados, el material más disímil por su procedencia, a menudo, sin la necesaria actitud crítica hacia sus fuentes.

Es muy necesario tener esto en cuenta al leer los trabajos de Vuigotskij. El material que es utilizado en ellos se toma con frecuencia, inclusive de autores como, por ejemplo, Iensh, quienes por sus puntos de vista, representaban tendencias profundamente ajenas e inclusive hostiles a la psicología soviética. Es necesario decir que el contenido crítico de los trabajos de Vuigotskij induce hacia ellos una actitud muy ambigua. Es insuficiente en el sentido de que Vuijotskij no llevó su crítica hasta el final; muchas veces no puso al descubierto, en su totalidad, la esencia reaccionaria de aquellas teorías, algunos de cuyos aspectos él analizara. No obstante, las páginas dedicadas a la crítica, escritas por Vuigotskij, contienen muchas ideas muy profundas y ciertas. Su gigantesca erudición psicológica le permitía hacer un análisis de la crisis de la psicología burguesa, que, con una lógica de hierro, muestra la imposibilidad que la misma tiene de salir de esta crisis sin renunciar a sus propias bases: «El propio fundamento de la psicología deberá ser rehecho.» Ésta es la deducción general con la que cierra la página final del último manuscrito que publicamos aquí.**

Las obras de Vuigotskij, que el lector encontrará en este libro, fueron creadas por él en un intervalo de tiempo extraordinariamente corto. Vuigotskij comenzó a trabajar, sistemáticamente, en el campo de la psicología, sólo a partir del año 1924. Ya 3 años después proponía su concepción, cuya primera exposición detallada data de 1930-1931 («Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores»). Tres años más de investigaciones, y la muerte interrumpió para siempre su trabajo. En total 6-7 años de labor; ¿acaso es necesario decir que, para la realización de un amplio programa científico con el mínimo de plenitud, es éste un plazo exiguo? El propio Vuigotskij estaba perfectamente consciente de esto, comprendía con claridad que sólo se hallaba en el inicio del camino. Así, refiriéndose a lo que había hecho, él escribió: «...El esquema, que hemos obtenido en el proceso de la inves-

* Obra incluida en el tomo al que corresponde este prólogo. (N. del T).

** Se trata de «Tendencias actuales en la psicología», uno de los trabajos de Vuigotskij, que componen el tomo de sus obras a que hemos hecho referencia anteriormente.

tigación, naturalmente, no puede considerarse como que refleje de manera correcta el proceso real del desarrollo [...] sería un grandísimo error considerar esta imagen esquemática [...] como algo más que un simple esquema.»

Lo anterior es por completo comprensible si se conoce la modestia que caracterizaba al autor, y si se toma en cuenta que la ejecución de los planes de investigaciones ulteriores, que él veía con tanta claridad, sólo tuvo tiempo de comenzarla en vida. Sin embargo, un estudio atento de los materiales que se publican en este libro –y que en gran medida continúan manteniendo actualidad, 1/4 de siglo después de su muerte– permite ver lo mucho que aportó a nuestra ciencia este extraordinario investigador.

A. N. Leontiev, A. R. Luria y B. M. Tieplov
Moscú, 1960.

PRÓLOGO DE LOS REDACTORES-TRADUCTORES DE LA EDICIÓN CUBANA

Liev Semionovich Vuigotskij es, sin lugar a dudas, la figura más importante en la historia de la psicología soviética. La originalidad y fecundidad de su obra permitieron –poco más de 10 años después del triunfo de la Gran Revolución de Octubre– abrir la perspectiva de una genuina psicología fundamentada en los principios del materialismo dialéctico. El gran mérito de Vuigotskij consiste en la realización de los postulados metodológicos formulados por los clásicos del marxismo-leninismo, en el campo de investigaciones concretas sobre las cuestiones claves de la psicología.

Casi 50 años después de la muerte de este investigador, su obra sigue teniendo una significación actual y se ve con más claridad el valor extraordinario de la proeza científica que fue capaz de llevar a cabo. Quienes mejor pueden comprender esto son aquellos psicólogos que se han planteado la necesidad de construir una ciencia psicológica que esté de verdad al servicio del hombre en su lucha por una vida mejor. El sentido más profundo de lo que Vuigotskij hizo en la psicología y del que está penetrada toda su obra es poner en evidencia una parte esencial de los mecanismos del inmenso poder conquistado por el hombre a través de su historia para transformar a la naturaleza y a sí mismo.

En apenas 10 años de trabajo –que la muerte prematura interrumpió–, Vuigotskij generó un sistema de ideas que le han servido a varias generaciones de psicólogos para elaborar, en los más variados campos, soluciones exitosas a problemas teóricos y prácticos.

Hasta ahora sólo había sido traducida al idioma español la obra de este autor titulada **Pensamiento y lenguaje**, en una versión libre y simplificada. Sin embargo, ya desde 1960, se publicaron en la URSS –por iniciativa del Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias Pedagógicas– 2 tomos con las obras escogidas de Liev Semionovich, en los que apareció, por primera vez, una parte importante de sus trabajos. Es de uno de esos 2 tomos que tomado y traducido el trabajo de Vuigotskij «La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y los otros 3 trabajos que complementan el presente volumen.

En unas «Notas de la edición soviética», se ofrece una serie de datos sobre los materiales que hemos traducido y que permiten ubicarlos históricamente. «La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores» es inegablemente una de las obras más importantes y fundamentales escritas por Vuigotskij. Fue creada entre los años 1930-

1931, y se publicó por vez primera 26 años después de la muerte de su autor, ocurrida en 1934. A. N. Leontiev, A. R. Luria, y B. M. Tieplov, al redactar esa primera edición de este trabajo, respetaron al máximo la originalidad del manuscrito de Vuigotskij, a quien la muerte prematura no permitió corregirlo definitivamente para su impresión. Nosotros también hemos optado por no hacerle al texto de la traducción enmiendas de estilo que modifiquen su forma auténtica.

Hemos incluido, además, los resultados de una investigación sobre la bibliografía de los trabajos de Vuigotskij llevada a cabo por T. M. Shajlevich y publicada por la revista **Problemas de Psicología** (No. 3, 1974), que, como dice su autor, constituye una magnífica biografía científica y estamos seguros de que será de gran utilidad a nuestros psicólogos y a todos aquellos que se interesan por la vida y obra de Vuigotskij.

Es muy probable que este libro sirva de inspiración y devenga un medio estimulante de la capacidad creadora de nuestros investigadores en el campo de la psicología, como lo ha sido para varias generaciones de psicólogos soviéticos. Haber contribuido a ello, con nuestros modestos esfuerzos, con su traducción, constituyó para nosotros una ineludible obligación y un inestimable honor.

Antes de terminar estas líneas debemos cumplir con el deber de dejar constancia de nuestro agradecimiento al apoyo prestado por el doctor Rafael Estrada González –Director del Instituto de Neurología y Neurocirugía de La Habana– y al doctor Eduardo B. Ordaz Ducungé, –Director del Hospital Psiquiátrico de La Habana– en este empeño editorial. Al primero por habernos permitido introducir, en nuestro plan de trabajo, la traducción y preparación de la edición de este libro; de otro modo no hubiéramos podido llevar a feliz término esta empresa. Al doctor Ordaz, por sus incansables esfuerzos en pro del desarrollo de la psicología en nuestro país, que incluyen un aporte entusiasta y tenaz en la divulgación de las mejores obras de la literatura científica en psiquiatría y psicología.

Luis Oliva Ruiz*
Clemente Trujillo Matienzo*

La Habana, marzo de 1980
Año del II Congreso

* Psicólogos del Instituto de Neurología y Neurocirugía de La Habana.

HISTORIA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSIQUICAS SUPERIORES

> Las leyes eternas de la naturaleza poco a poco se convierten en leyes históricas.
>
> F. Engels (Dialéctica de la naturaleza)

La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores constituye un campo de la psicología inexplorado por completo. A pesar de la inmensa importancia del estudio de los procesos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, para la comprensión y esclarecimiento completos de todos los aspectos de la personalidad del niño, hasta ahora no se han bosquejado de forma precisa los límites de este campo, no se han hecho conscientes –en el plano metodológico– ni el planteamiento de los problemas principales, ni las tareas que yacen delante del investigador: no se ha elaborado el método de investigación correspondiente, ni se han establecido ni desarrollado los inicios de una teoría, o, por lo menos, de una hipótesis de trabajo, que ayude al investigador a concebir y a explicar, tentativamente, los hechos extraídos por él en el proceso del trabajo, así como también las leyes observadas.

Más aún, la propia noción de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, al ser aplicada a la psicología del niño –en nuestra opinión uno de los conceptos centrales de la psicología genética–, ha permanecido hasta ahora turbia y oscura. Esta noción no ha sido lo suficientemente delimitada de otras que le son cercanas y genéricas; las definiciones y su sentido, son con frecuencia difusas, el contenido colocado en ellas, no está bien determinado.

Es perfectamente comprensible que ante tal estado de cosas, se haga necesario comenzar desde la dilucidación de los conceptos fundamentales, desde el planteamiento de los problemas principales, desde la precisión de las tareas de la investigación. Del mismo modo que una investigación en un nuevo campo es imposible sin la formulación precisa y clara de las cuestiones a las cuales debe dar respuesta, una monografía, dedicada a la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño y que representa la primera experiencia de una exposición sistemática y la agrupación teórica de muchas investigaciones parciales en este campo, deberá partir desde una comprensión clara del objeto, a cuyo estudio ella deberá servir.

El problema se complica también por el hecho de que el establecimiento de este objeto exige un cambio esencial en el punto de vista tradicional sobre el proceso del desarrollo psíquico del niño. El cambio del aspecto tradicional, en el cual se consideran los hechos del desarrollo psíquico, resulta ser una condición necesariamente previa, sin la cual es imposible un planteamiento correcto de los problemas que nos interesan. Pero resulta que es más fácil comprender 1 000 hechos nuevos en cualquier campo, que un nuevo punto de vista sobre unos pocos hechos ya conocidos. Al mismo tiempo, muchos y muchos hechos, que han pasado con firmeza a formar parte del sistema de la psicología infantil y que han encontrado en ella su lugar, quedan como arrancados de raíz y aparecen bajo una luz por completo diferente cuando se los comienza a considerar en el aspecto del desarrollo de las funciones psíquicas del niño, no habiendo sido nunca concebidos precisamente desde este ángulo. Toda la dificultad de nuestro problema se encierra, no tanto en lo poco elaborado y la novedad de las cuestiones que entran en su composición, como en el planteamiento unilateral y falso de estas cuestiones, que ha sometido todo el material actual, acumulado en el transcurso de décadas, a la inercia de una interpretación falsa que sigue haciéndose sentir hasta el día de hoy.

La unilateralidad y lo erróneo de esta concepción tradicional sobre los hechos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores se encierran, ante todo y de manera fundamental, en la incapacidad de ver estos hechos, como propios del desarrollo histórico; en la parcialidad de la consideración de los mismos, al verlos como procesos y formaciones naturales en la mezcla e indiferenciación de lo innato y lo cultural, de lo natural y lo histórico, de lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño, en pocas palabras, en una comprensión sobre la naturaleza de los fenómenos estudiados en forma esencialmente incorrecta.

Hay muchas investigaciones parciales y monografías magníficas, dedicadas a distintos aspectos, problemas y momentos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño. El dibujo y el habla infantil, la adquisición de la lectura y la escritura, la lógica y la concepción del mundo en el niño, el desarrollo de las representaciones y las operaciones numéricas, e incluso, la psicología del álgebra y de la formación de los conceptos, sirvieron muchas veces como investigaciones modelos. Pero todos estos procesos y fenómenos, todas las funciones psíquicas y las formas de conducta fueron estudiados, ante todo, en su aspecto natural, fueron investigados desde el punto de vista de los procesos naturales que los forman y que son parte de su composición.

Las funciones psíquicas superiores y las formas culturales complejas de la conducta con todas las particularidades específicas de funcionamiento y estructura presentes en ellas, con toda la peculiaridad de su vía genética –desde el surgimiento hasta la madurez total o la muerte–, con todas las leyes específicas a las cuales se someten, quedaban habitualmente fuera del campo visual del investigador.

Las formaciones y procesos complejos solían ser descompuestos en sus elementos constitutivos y dejaban de existir como un todo, como estructura. Eran reducidos a procesos de un orden más elemental, que ocupan un lugar de supeditación y que cumplen una determinada función en relación con el todo, de cuya composición forman parte. Como el organismo –descompuesto en sus elementos constituyentes, permite ver su composición, pero ya no pone en evidencia las propiedades y las leyes específicamente orgánicas–, así también estas formaciones psicológicas complejas y unitarias, perdían su calidad fundamental, dejaban de ser lo que eran, al quedar reducidas a procesos de orden más elemental.

Tal planteamiento de la cuestión se reflejaba en la forma más desastrosa sobre el problema del desarrollo psíquico del niño, ya que el concepto de desarrollo, en su raíz difiere, precisamente, de la concepción mecánica acerca del surgimiento del proceso psíquico complejo a partir de elementos aislados, como la suma aritmética de los distintos componentes.

Como resultado del predominio de este enfoque sobre el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño, el análisis de la forma de conducta ya preparada, sustituía, por regla general, al descubrimiento de la génesis de esta forma. Con frecuencia, la génesis era suplantada por el análisis de cualquier tipo de forma de conducta compleja en los distintos estadios de su desarrollo, de manera que se creaba la impresión de que lo que se desarrolla no es la forma en su totalidad, sino sus elementos aislados, que sumados constituyen, en cada etapa dada, una u otra fase en el desarrollo de la forma de conducta en cuestión.

Dicho de modo más sencillo: el propio proceso de desarrollo de las formas superiores complejas de la conducta permanecía sin esclarecerse y sin que se hiciera consciente desde el punto de vista metodológico. Los datos de la génesis eran sustituidos, casi siempre, por la atribución puramente externa, mecánica y cronológica de uno u otro proceso psíquico s ior a una u otra edad. La psicología nos decía, por ejemplo, que la formación de los conceptos abstractos se establece, de manera ya precisa, en el niño, cerca de los 14 años, de modo análogo a como el cambio de los dientes de leche por los definitivos culmina a la edad de los 7 años. Pero la psicología no podía responder ni a la pregunta de por qué la formación de los conceptos abstractos se refiere de modo específico a esta edad, ni a esta otra interrogante: ¿a partir de qué y cómo surgen y se desarrollan?

Nuestra comparación no es casual: responde a la situación real de las cosas en la psicología de la edad infantil. La psicología no había aclarado hasta ahora, de una forma suficientemente nítida, las diferencias existentes entre los procesos orgánicos y culturales del desarrollo y la maduración. Entre las 2 líneas genéticas, distintas en su esencia y naturaleza y, por consiguiente, entre 2 series de leyes en principio di-

ferentes, a las cuales se someten estas 2 líneas durante el desarrollo de la conducta del niño.

Para la psicología infantil –la vieja y la contemporánea– es característica precisamente la tendencia inversa: colocar los hechos del desarrollo cultural y orgánico de la conducta del niño en un mismo plano y considerar a unos y otros como fenómenos del mismo orden, de una misma naturaleza psicológica, que manifiestan leyes, en principio, de una misma especie.

Podemos cerrar el círculo de nuestra descripción crítica del punto de vista tradicional sobre el desarrollo cultural, volviendo de nuevo a aquello a partir de lo cual comenzamos a indicar de **qué modo**, a **qué precio se** alcanzaba en la psicología infantil la agrupación de 2 **series** diferentes de fenómenos y leyes en una misma categoría. Esto se lograba al precio de renunciar al estudio de las leyes específicas de una serie; al precio de reducir los procesos psíquicos complejos a los elementales, al precio del estudio unilateral de las funciones psíquicas en su aspecto natural.

En capítulos especiales dedicados al análisis, a la elucidación de la estructura funcional y la génesis de las formas de conducta del hombre, someteremos a una indagación especial el problema del todo y las partes en su aplicación al desarrollo de las funciones psíquicas superiores; así como analizaremos también el problema de la reducción de las formas superiores de conducta a las elementales. Será entonces que intentaremos representar, teóricamente, las principales leyes específicas del proceso del desarrollo psíquico del niño, tal como fueron bosquejadas en la investigación de las funciones psíquicas más importantes. Nuestro razonamiento abstracto podrá entonces convertirse en **concreto** y transformarse en **fruto y sangre** de hechos científicos.

Pero ahora el fin único e inmediato de nuestro razonamiento consiste en la contraposición de 2 puntos de vista de principio sobre el proceso del desarrollo psíquico del niño. Uno de ellos imperó en el transcurso de todo el período de existencia de la psicología infantil en forma de **premisa** de todas las investigaciones, y esta premisa se mantenía tácita, no expresada ni formulada por nadie; sin embargo, era la directriz principal y, en una forma casi invariable, continúa existiendo hasta el día de hoy en las nuevas investigaciones, y calladamente está presente en cada una de las páginas de los libros de psicología y de los manuales que tratan sobre los hechos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

El segundo punto de vista fue preparado por todo el desarrollo precedente del problema, por todo el material «factual» acumulado, por todas las contradicciones y «callejones sin salida» a los que llegaban los investigadores, por toda la inmensa masa de cuestiones sin resolver en el plano anterior, por toda la confusión –que en el paso de décadas creció y se acumuló junto al atesoramiento de hechos sobre una base falsa–, por todo el transcurso de la crisis psicológica, por todos los éxitos

de otros capítulos de la psicología genética, la psicología de los animales y la psicología de los pueblos primitivos y, por último, por la introducción en la psicología del método dialéctico.

Pero también este segundo punto de vista, que sepamos, no ha sido todavía expresado por nadie y no ha sido formulado de una manera precisa y completa. En el proceso de esta exposición trataremos de recoger y presentar todas aquellas insinuaciones de una nueva comprensión de la historia del desarrollo cultural del niño, todos aquellos elementos de la nueva fórmula metodológica, que encontramos de forma dispersa en investigadores aislados. Pero agrupado en conjunto todo esto no constituye aún aquello que necesitamos, lo que podría servir como punto de partida de nuestra investigación. Por esto deberemos intentar determinar más de cerca la esencia de uno y de otro punto de vista y, al mismo tiempo, indicar el punto de partida de nuestra propia investigación.

Al primer punto de vista lo caracterizan, como ya señalamos, 3 momentos: **el estudio de las funciones psíquicas superiores** (desde el aspecto de los procesos naturales que la componen), **la reducción de los procesos superiores y complejos a los elementales** (la ignorancia de las particularidades específicas) y **las leyes del desarrollo cultural de la conducta. Estos** momentos están presentes por igual, tanto en la vieja psicología subjetiva empírica, como también en la nueva psicología objetiva: el conductismo norteamericano y la reflexología rusa, respectivamente.

A pesar de la diferencia profunda que hay entre los principios de la vieja y la nueva psicología –que no debe ser perdida de vista ni por un minuto– ambas direcciones son generadas por un momento metodológico formal común, que ya ha sido señalado muchas veces por distintos autores. Este momento consiste en el enfoque analítico de ambas direcciones, en la identificación de las tareas de la investigación científica con la descomposición en elementos primarios y la reducción de las formas y formaciones superiores a las inferiores, en la ignorancia del problema de la calidad que no puede ser reducido a las diferencias cuantitativas, es decir, en lo antidialéctico del pensamiento científico.

La vieja psicología subjetiva veía como tarea principal de la investigación científica la extracción de los elementos primarios ya no divisibles de las vivencias, que se encontraban, ora en los fenómenos psíquicos elementales obtenidos mediante la abstracción (como las sensaciones, los sentimientos placenteros o displacenteros, los esfuerzos de la voluntad), ora en la extracción por el mismo método de las funciones y procesos psíquicos elementales (como la atención y las asociaciones). Los procesos complejos y superiores se descomponían en sus partes constitutivas; éstos quedaban reducidos sin dejar residuos a combinaciones de estas vivencias y procesos primarios, distintos por su complejidad y forma. De esta manera, surgió un gigantesco mosaico de la

vida psíquica, compuesto de pedazos aislados de vivencias, un grandioso cuadro atomístico del espíritu humano desmembrado.

Pero tampoco la nueva psicología objetiva conoce otras vías hacia el conocimiento del todo complejo, a no ser el análisis y la descomposición, a no ser el esclarecimiento de la composición y la reducción a elementos. La reflexología[1] cierra los ojos antes las particularidades cualitativas de las formas superiores de la conducta; para ella, en principio, éstas no se diferencian en nada de los procesos elementales, inferiores. En general, todos los procesos de la conducta se descomponen en eslabones de una cadena de reflejos combinatorios, diferentes por su longitud y número, en otros casos inhibidos y no manifiestos en su parte externa. El behaviorismo opera con unidades de un carácter algo diferente, pero, si en el análisis reflexológico de las formas superiores de la conducta se sustituyen unas unidades por otras, en lugar de reflejos se colocan reacciones, entonces se obtiene un cuadro extraordinariamente parecido con los análisis que hace la psicología objetiva.

Es verdad que el behaviorismo –en su forma más consecuente y extrema– se inclina a subrayar el papel y el significado del organismo como un todo, tiende inclusive a ver en la totalidad del punto de vista sobre los procesos de la conducta un rasgo de diferencia esencial entre la investigación psicológica y la fisiológica. A veces se eleva hasta la consideración de las totalidades complejas, precisamente como totalidades. En estos casos, se refiere a funciones instintivas y emocionales y, a diferencias de éstas, a funciones adquiridas, es decir, a sistemas de hábitos, elaborados y listos para su uso, si se da la situación correspondiente.

El concepto de **sistema** y de **función**, como es natural, en su raíz, es diferente al concepto de suma aritmética y de cadena mecánica de reacciones. Supone leyes conocidas en la construcción del sistema, y un papel **sui géneris** del sistema como tal, y por último, una historia del desarrollo y formación del sistema; mientras que la suma o la cadena de reacciones no supone nada, para su explicación, más allá de la sencilla coincidencia, de la mezcla exterior de estímulos y reacciones conocidos. Inclusive, el concepto de reacción psíquica –aun en el sentido en el que lo utiliza el partidario extremista del behaviorismo, que se niega a ver en él algo más que un sistema de hábitos elaborados– supone por necesidad y encierra en sí, en primer lugar, un vínculo con el todo, en relación con el cual se ejecuta una función conocida, y, en segundo lu-

[1] El autor entiende aquí por **reflexología**, la concepción muy extendida en los años 20 que intentaba reducir, mecánicamente, toda la conducta del hombre a combinaciones sencillas de reflejos condicionados (o combinatorios). Este punto de vista se expresó de la forma más nítida en obras tales como **Fundamentos de la reflexología** de V. M. Bejeterev **Bosquejos de fisiología del alma** de G. A. Vasiliev, y otros. Un punto de vista cercano era el de los behavioristas norteamericanos. (N. del R. de la edición original.)

gar, una concepción del carácter total de aquella propia formación psíquica, que es denominada como **función.**

En este sentido la introducción de los conceptos de sistema y función en la psicología de la conducta constituye, sin duda, un paso adelante con respecto a la concepción puramente mecánica de la conducta. En su desarrollo científico estos 2 conceptos pueden llevar, más tarde o más temprano, a los investigadores que los utilizan, a la necesidad de rechazar esta concepción en general. Pero en la forma en la cual se han desarrollado en la psicología de la conducta, estos conceptos en la actualidad apenas si significan algo más que una tímida sugerencia sobre la insuficiencia de los términos y conceptos anteriores, y por esto no constituyeron, y no pueden en el estadio actual de su desarrollo, constituir una premisa para la investigación de los procesos superiores de la conducta, adecuada a su naturaleza psicológica.

Esto es sólo lo que afirmamos, cuando acercamos, en un determinado aspecto, las psicologías subjetiva y objetiva: es decir, que el enfoque atomístico de la psicología empírica y objetiva hace, en principio y de hecho, imposible la investigación de los procesos psíquicos superiores, adecuada a su naturaleza psicológica. Por la propia esencia una y otra son sólo psicologías de los procesos elementales.

No es casual, por esto, la circunstancia de que sobre psicología infantil hayan sido escritos nada más que los capítulos que tienen que ver con la edad más temprana, cuando maduran y se desarrollan sobre todo las funciones elementales, mientras que las superiores se encuentran en un estado latente y en esencia experimentan su período prehistórico. Con ulterioridad veremos que, sin una comprensión correcta de este período prehistórico en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, es imposible también «rastrear» y elaborar la propia historia de su desarrollo, pero es indudable una cosa: en este período lo que predomina es el aspecto natural en el desarrollo de las formas de conducta superiores, culturales; en este período es cuando tales funciones son más asequibles al análisis elemental.

No debe extrañar por esto que, por ejemplo, la historia del desarrollo del habla infantil termina para la mayoría de los investigadores a una edad temprana, cuando en realidad se aproxima a la culminación sólo el proceso de establecimiento de los hábitos verbomotores, el proceso de dominio del aspecto natural, exterior del habla, y cuando se han dado sólo los primeros pasos hacia el desarrollo del habla como forma de conducta superior y compleja.

Más aún, no es casual que la psicología infantil, en las personas de sus mejores representantes, haya llegado a la conclusión de que su interés principal deberá estar concentrado alrededor de los primeros años de vida del niño. La psicología infantil, a los ojos de estos investigadores, es una psicología de la edad infantil temprana, cuando maduran las funciones psíquicas elementales y fundamentales. Los pasos ulteriores por el camino de su desarrollo los da el niño muy pronto después

de su nacimiento, suponen estos autores, y precisamente estos primeros pasos (los únicos que son accesibles a la psicología infantil contemporánea), deben ser estudiados por el psicólogo de modo análogo a como en la doctrina acerca del desarrollo del cuerpo se investigan, en esencia, sólo los embriones.

Esta comparación refleja el verdadero estado de cosas existentes en la psicología del niño. Todos los razonamientos acerca del significado central de los primeros pasos del desarrollo psicológico y la defensa del postulado de que la psicología infantil es, por su propia esencia, la psicología del lactante y de la edad temprana, concuerda perfectamente con aquello que hemos dicho más arriba. A la psicología infantil contemporánea, de acuerdo con su dirección, le es dable sólo el estudio de la embriología del alma humana, que es lo que en verdad le interesa, haciendo conciencia, de manera más directa, de sus propios límites metodológicos. En ella también, en el fondo, se investigan sólo embriones.

Pero la comparación con la embriología no sólo es objetivamente cierta, sino que es también una comparación traicionera, ya que señala el punto débil de la psicología infantil, descubre su tendón de Aquiles y la abstención y autolimitación, de las cuales la psicología quiere hacer «su virtud».

La aspiración a conocer las leyes fundamentales del desarrollo en las relaciones más sencillas y la comparación del desarrollo psíquico del niño con el embriológico, muestran con completa evidencia que, en la psicología tradicional, el desarrollo de la conducta es concebido por analogía con el del embrión corporal, es decir, como un proceso puramente biológico, natural. En esencia, esta tesis se apoya en el hecho, bien conocido y sin duda fundamental, de la concordancia entre el desarrollo intensivo del cerebro en los primeros 3 años de la vida –en el transcurso de los cuales culmina el crecimiento principal de su peso– con el desarrollo de las funciones psíquicas elementales y fundamentales del niño en los primeros 3 años de su vida.

Estamos lejos de la idea de disminuir en lo más mínimo el significado de los primeros pasos del desarrollo psíquico para toda la historia de la personalidad del niño o el significado del estudio científico de estos pasos. Es indiscutible que una y otra cosa poseen inmensa significación, no sólo porque el desarrollo biológico de la conducta –que culmina con particular intensidad poco tiempo después del nacimiento– constituye por sí mismo, un objeto importantísimo del estudio psicológico, sino también porque la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores es imposible sin el estudio de la prehistoria de las funciones superiores, de sus raíces biológicas, de sus dotes orgánicas. En la edad de la lactancia están las raíces genéticas de 2 formas de conducta que son, en lo fundamental, culturales: el uso de instrumentos y el habla humana; esta circunstancia por sí sola coloca a la edad de la lactancia en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural.

Quisiéramos señalar, además, que la tendencia a limitar la psicología infantil al estudio del desarrollo embrionario de las funciones superiores indica que la propia psicología de las funciones superiores se encuentra en un estado embrionario; que a la psicología infantil le es ajeno el propio concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, y de que ella, por necesidad, limita el concepto del desarrollo psíquico del niño sólo al desarrollo biológico de las funciones elementales, que decursan en dependencia directa de la maduración del cerebro, como funciones de la maduración orgánica del niño.

Una situación semejante existe también en la psicología objetiva. No es casual que la parte más elaborada, más consistente, metodológicamente, y más consecuente con los principios de la reflexología sea la reflexología de la edad de la lactancia. No es casual tampoco que las mejores investigaciones de la psicología de la conducta se relacionen con la edad infantil temprana y con las reacciones intuitivo-emocionales del niño.

Pero los caminos de la psicología objetiva y subjetiva, en el problema del desarrollo cultural del niño, divergen, cuando se acercan a las funciones psíquicas superiores. Mientras que la psicología objetiva se niega, consecuentemente, a distinguir en absoluto funciones psíquicas inferiores y superiores, limitándose a la división de las reacciones en innatas y adquiridas –y considerando a todas las reacciones adquiridas como una clase única de hábitos–, la psicología empírica, por su parte, se mantiene magníficamente consecuente; así, por un lado, reduce el desarrollo psíquico del niño a la maduración de las funciones elementales y, por otro, sobre cada función elemental construye un segundo nivel que no se sabe de dónde procede.

Justo a la memoria mecánica, como su forma superior, se distinguía la memoria lógica; sobre la atención involuntaria se entronaba a la voluntaria; sobre la imaginación reproductiva se encumbraba a la creadora; sobre el pensamiento en imágenes se elevaba, como su segundo estrato, el pensamiento en conceptos; los sentimientos inferiores se complementaban simétricamente con los superiores, la voluntad impulsiva con la previsora.

De esta manera, se construía toda la concepción de las funciones psíquicas principales en 2 niveles. Pero como la psicología infantil tenía que ver sólo con el inferior, y el desarrollo y origen de las funciones superiores permanecían completamente sin esclarecer, se creaba un divorcio entre la psicología infantil y la general. Aquello que la psicología general encontraba y separaba bajo el nombre de atención voluntaria, imaginación creadora, memoria lógica, voluntad previsora, etcétera, es decir, las formas superiores, permanecían como terra incógnita para la psicología infantil.

La historia del desarrollo de la voluntad infantil hasta ahora no ha sido escrita. En uno de los últimos capítulos de nuestra monografía intentaremos mostrar que esto es, de hecho, equivalente a la afirmación

de que **la historia del desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores aún no ha sido escrita,** o que **aún no ha sido escrita la historia del desarrollo cultural del niño.** Estas 3 expresiones, son, de hecho, equivalentes, expresan una misma idea. Pero ahora podemos utilizar como ejemplo, esta tesis indiscutible, que puede, sencillamente, sobre la base de la analogía «factual» del destino científico de muchos problemas afines, extenderse también a las restantes funciones superiores, dejando por ahora de lado y evitando todo el complejo proceso de las ideas ulteriores, que deberá acercar ante nuestros ojos 3 conceptos fundamentales de toda nuestra investigación: **el concepto de función psíquica superior, el concepto de desarrollo cultural de la conducta y el concepto del dominio de los procesos de la conducta propia.** Así como no está escrita aún la historia del desarrollo de la voluntad infantil, tampoco está escrita la historia del desarrollo de las restantes funciones superiores: la atención voluntaria, la memoria lógica, etcétera. Éste es un hecho capital, imposible de soslayar. En verdad, no sabemos nada sobre el desarrollo de estos procesos. Si no se tienen en cuenta algunas indicaciones aisladas –que encontramos con frecuencia en 2 ó 3 líneas de uno que otro texto– se puede decir, que la psicología infantil mantiene un completo silencio sobre estas cuestiones.

La falta de esclarecimiento de la génesis de las funciones superiores lleva, de modo indefectible, a una concepción de naturaleza metafísica: las formas superiores e inferiores de la memoria, de la atención, del pensamiento, existen unas al lado de las otras, independientes unas de otras, no relacionadas genética, funcional o estructuralmente, como si hubieran sido creadas desde el principio como especies dobles, como se concebía antes de Darwin la existencia de las distintas especies animales. Esto cerró el camino hacia la investigación y explicación científica de los procesos superiores en la psicología general, de tal manera, que no sólo la historia del desarrollo, sino también la teoría de la memoria lógica y de la atención voluntaria están ausentes en la psicología contemporánea.

La expresión extrema de este dualismo de lo inferior y lo superior, de tal división metafísica de la psicología en 2 niveles se alcanza en la idea de la separación de la psicología en 2 ciencias aisladas e independientes: la psicología causal o explicativa, científico-natural, fisiológica, por un lado, y la psicología teleológica o descriptiva, del espíritu, comprensiva, como la base de todas las ciencias humanísticas, por otro. Esta idea de Diltey, Münsterberg, Husserl y muchos otros, que está extraordinariamente extendida en nuestro tiempo, cuenta con muchos adeptos, y descubre, en forma pura, 2 tendencias heterogéneas y contradictorias, en un sentido conocido, que lucharon durante todo el transcurso de su existencia dentro de la psicología empírica.

La psicología empírica –como demuestra la investigación histórica y metodológica de la crisis psicológica contemporánea– nunca fue unitaria. Bajo el mando del empirismo todo el tiempo continuó existiendo

un dualismo oculto, que se conformó de modo definitivo y cristalizó en la psicología fisiológica, por un lado, y en la psicología del espíritu, por otro. La psicología del espíritu parte del postulado totalmente correcto de que la psicología empírica es impotente para elevarse más allá del estudio de los elementos de la vida psíquica, de que es asimismo impotente para convertirse en la base de las ciencias humanísticas: la historia, la lingüística, el arte y la ciencia de la cultura.

De esta tesis indiscutible, la filosofía idealista llegó a una única conclusión: la psicología del espíritu, por su propia esencia, no puede ser una disciplina científico-natural; la vida del espíritu necesita **comprensión** y no **explicación**; la vía inductiva y de investigación experimental debe cederle su lugar a la consideración intuitiva y a la comprensión de las esencias, al análisis de los datos directos de la conciencia; la explicación causal debe ser sustituida por la teleológica; el materialismo sutil de la psicología explicativa debe ser expulsado definitivamente de la psicología superior; al estudiar el espíritu hay que abstraerse de todos sus enlaces materiales y de todos los métodos del pensamiento determinista científico-natural. De esta manera, se restablecía, en una forma nueva, la vieja psicología, en el sentido exacto y literal de esta palabra como ciencia del alma.

Se hace imposible encontrar una demostración más convincente de lo insoluble de los problemas de las funciones psíquicas superiores, en el seno de la psicología empírica, que el propio destino histórico de esta ciencia, que se ha escindido en 2 ante nuestros ojos y que intenta sacrificar –en beneficio de la ciencia natural– su parte inferior, para, de esta manera, conservar la pureza de la superior y así «darle a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César». Así pues, el dilema, que la psicología empírica hizo consciente como algo fatal e ineludible, está encerrado en la conclusión siguiente: o la fisiología del espíritu o la metafísica. La psicología es imposible como ciencia, tal es la conclusión histórica de la psicología empírica.

No es difícil convencerse de que el restablecimiento de la **psicología metafísica**, la renuncia completa **a la consideración causal y materialista de los problemas psicológicos**, el **regreso al idealismo puro en la psicología** y el **neoplatonismo**, constituyen el otro polo de aquel pensamiento atomístico y no dialéctico, acerca del cual hablamos antes en relación con el desmembramiento mecánico de la psique en elementos aislados, y que viene a resultar el punto de partida y el final de la psicología empírica. Las formas superiores de la conducta, que están enlazadas por su origen al desarrollo histórico de la humanidad, se colocan en una misma serie con los procesos orgánicos y fisiológicos, limitándose su desarrollo a los primeros años de la vida, en el transcurso de los cuales crece, de manera intensiva, el peso del cerebro, o se divorcian de todo lo material y comienzan una vida nueva, eterna, supratemporal y libre en el reino de las ideas, descubriéndose a la cognición intuitiva, que toma forma de «matemática del espíritu» extratemporal:

0–0. Fisiología o matemática del espíritu, pero no historia de la conducta humana como parte de la historia general de la humanidad.

En la base de la psicología, tomada en el aspecto de la cultura, se suponían leyes innatas, naturales o espirituales, de carácter metafísico, pero no leyes históricas. Repitámoslo de nuevo: leyes eternas de la naturaleza o leyes eternas del espíritu, pero no leyes históricas.

Inclusive, entre los investigadores contemporáneos, aquellos que intentan encontrar una salida al «callejón» de la psicología empírica, en la teoría estructural del desarrollo psíquico o en la consideración genético-funcional de los problemas de la psicología cultural, están contaminados con esta enfermedad del antihistoricismo. Estos investigadores saben, es verdad, que las leyes psicológicas que han sido establecidas o descubiertas por ellos, genéticamente, tienen fuerza sólo para un determinado niño, un niño de nuestra época. Parecería que desde aquí sólo es necesario un paso para llegar al reconocimiento del carácter histórico de estas leyes. Pero, en lugar de este paso hacia adelante, el investigador rápida y temerariamente da un paso atrás, hacia la zoología y afirma, por ejemplo: que las leyes que dirigen el desarrollo del habla en la edad temprana son aquellas mismas leyes que se manifiestan en la conducta del chimpancé al utilizar instrumentos, es decir, leyes de carácter biológico. No queda lugar para las peculiaridades de las formas superiores, específicamente humanas, de la conducta.

El concepto de estructura se extiende por igual sobre todas las formas de la conducta y de la psique. De nuevo, a la luz, o mejor, en la «penumbra de la estructura, todos los gatos son grises»: toda la diferencia está en que una ley eterna de la naturaleza –la ley de la asociación– ha sido sustituida por otra, también ley eterna de la naturaleza: **la ley de la estructura.** Para lo cultural, para lo histórico en la conducta humana, otra vez no hay conceptos correspondientes. El concepto de estructura poco a poco penetra en la fisiología de la actividad nerviosa –después aún más profunda– y, básicamente, en la física; y lo histórico (todo lo cultural es por su naturaleza un fenómeno histórico), se diluye de nuevo en lo innato, lo cultural en lo natural.

De una manera en particular aguda y relevante se manifiesta la contradicción interna, la inconsecuencia metodológica de tal enfoque sobre las categorías históricas de la psicología, como categorías naturales, en aquellos trabajos que tienen la audacia de salirse de los límites de la investigación de los embriones de las formas superiores de conducta y conservan un criterio confiable, directriz, pero evidentemente insuficiente, para la explicación de la conducta superior: el paralelismo del desarrollo psíquico y el aumento del peso del cerebro. Estas investigaciones parten de aquella suposición de que el desarrollo de los rasgos principales de las funciones psíquicas superiores no termina en los primeros 3 años de la vida; que no se agota con el desarrollo de los procesos naturales, que constituyen la composición de las formas superiores de la conducta; que la psicología puede y debe buscar leyes específicas del desarrollo psicológico cultural.

Pero, inclusive, en las mejores investigaciones de este tipo (dedicadas al desarrollo del pensamiento y del habla del niño de edad preescolar y escolar, al desarrollo de los juicios y razonamientos en la edad infantil, al desarrollo de la concepción del mundo en la infancia, las representaciones acerca del mundo y acerca de la causalidad y al desarrollo de otras funciones, las más complejas y superiores, acerca de las formaciones y los aspectos de la personalidad del niño), en relación con todos estos problemas, se establece un enfoque metodológico peculiar, como sobre categorías naturales, innatas de la psicología. Todo está tomado fuera de su aspecto histórico. La representación del niño europeo contemporáneo que vive en un medio culto, acerca del mundo y la causalidad y la representación sobre lo mismo de un niño de cualquier tribu primitiva; la representación del mundo en el niño de la Edad de Piedra, en la Edad Media y en el siglo XX, todo esto se supone que es, en principio, igual, equivalente, siempre idéntico a sí mismo.

Es como si el desarrollo cultural se separara de las historia y se considerara como un proceso independiente, dirigido por fuerzas colocadas internamente dentro de sí mismo, que se someten a su lógica inmanente. El desarrollo cultural es considerado como autodesarrollo.

De aquí surge el carácter incondicionado, estático, inmóvil, de todas estas leyes que dirigen el desarrollo del pensamiento y la concepción del mundo en el niño. Ante nosotros están de nuevo las leyes eternas de la naturaleza. El **egocentrismo** y el **animismo infantil**, el **pensamiento mágico** sobre la base de la «participación» (la concepción sobre la relación o identidad de fenómenos perfectamente heterogéneos) y el **artificialismo** (la concepción sobre el carácter de algo ya creado, de algo ya hecho con respecto a los fenómenos naturales) y muchos otros fenómenos, aparecen ante nosotros como formas psicológicas, desde un inicio siempre iguales, siempre presentes en el desarrollo del niño: fatales. El niño y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores son consideradas **in abstracto**, fuera del **medio** social, fuera del medio cultural y de las formas del pensamiento lógico, de la concepción del mundo y de la concepción acerca de la casualidad que domina en él.

Hemos ganado algo, por el hecho de que nos separamos del paralelismo del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y del aumento del cerebro, y nos alejamos de la edad de la lactancia. Es verdad, ante nosotros no hay embriones, sino formas extraordinariamente complejas y desarrolladas, pero lo que se gana es que en lugar del enfoque realístico-natural, que predominaba en la psicología infantil, se coloca ahora el enfoque condicionado-natural. **Allá**, los hechos del desarrollo de las funciones psíquicas superiores eran vistos en su aspecto innato, como procesos naturales; **aquí**, hechos de aquel mismo orden, inconmensurablemente **más** complejos, son considerados en el aspecto cultural, pero como si fueran también hechos innatos.

Este funcionalismo que celebra ahora más de una victoria, este victorioso als ob, «como si»,[2] no mejora ni en un punto la cuestión en su esencia, y no nos acerca ni un paso a la comprensión adecuada de la naturaleza psicológica del desarrollo cultural de la conducta. Se conserva por completo el enfoque naturalista sobre los hechos y fenómenos del desarrollo cultural. Permanece sin cambios la naturaleza turbia y oscura de los fenómenos estudiados.

Un paso adelante, en comparación con la psicología tradicional –constituido por el enfoque desde un nuevo ángulo sobre la psicología del niño, por la introducción en la psicología infantil de problemas profundos y nuevos– queda neutralizado por completo por un serio defecto, por un gran paso atrás en comparación con la psicología tradicional y que, de manera indefectible, tenía que dar aquel que quisiera abordar los nuevos fenómenos desde un nuevo ángulo, conservando, no obstante, en su totalidad y en su integridad, el viejo punto de vista. El enfoque naturalista sobre los problemas psicológico-culturales fue insuficiente, unilateral, en parte falso; pero en una medida conocida estaba por completo terminado y justificado en la psicología, orientada, biológicamente, de la lactancia y de la infancia temprana.

Se justifica también por el hecho de que todas las tareas de este tipo de investigación estaban colocadas en el plano de la psicología biológica, a causa de que el esclarecimiento de la composición natural de cualquier operación o función psíquica superior es un eslabón legítimo y necesario en la cadena completa de la investigación. El error estaba en otra cosa: consistía en que un eslabón era presentado en lugar de toda la cadena; en que el análisis de las formas culturales de la conducta –en el aspecto de su composición– sustituía a la elucidación de la génesis de estas formas y de su estructura.

En las nuevas investigaciones –en que las tareas han sido trasladadas a un nuevo plano– las formas culturales de la conducta son consideradas como tales, mientras que el enfoque naturalista se conserva por completo, es decir, surge una grave contradicción interna. Si allá, el enjuiciamiento naturalista sobre las funciones psíquicas superiores correspondía a las tareas de la investigación, en cambio aquí, al cambiar las tareas, dicho enjuiciamiento provoca una contradicción irreconciliable con ellas. Allá, el enfoque había sido suficiente e inadecuado al fenómeno estudiando; aquí es sencillamente falso y contradice la naturaleza de lo investigado. La regla de oro de la mecánica psicológica se enseñorea de nuevo: aquello que ganamos en el planteamiento de la tarea, lo perdimos al encauzar los principios de su solución. Hemos jugado sin obtener resultado alguno, todo quedó en el mismo punto en el cual nos habíamos detenido varias páginas atrás.

[2] El autor sobrentiende aquí la concepción idealista de Fininger, extendida en la época en que se escribió este libro, conocida bajo el nombre de philosophie der als ob. (N. del T.)

Si nos elevamos a un nivel aún más alto y pasamos, desde la edad escolar al período de la maduración sexual, a la edad de tránsito y a la juventud, experimentaremos de nuevo, durante un corto tiempo, una ilusión, que es la que acabamos de dejar atrás. De nuevo, como durante el tránsito desde la infancia temprana a las edades preescolar y escolar, de manera indefectible nos parecerá que no sólo cronológica, sino «factualmente», de hecho, cada vez nos alejamos más de los embriones. Pero pasa 1 min de observación atenta y desaparece la ilusión. Estamos otra vez en el punto de partida.

La ilusión es creada por las circunstancias de que los problemas de la psicología cultural comienzan, de modo obvio, a predominar en las investigaciones de la conducta del adolescente y del joven. Algunos investigadores distinguen 2 formas directas de maduración: la primitiva y la cultural. Otros ven como el rasgo fundamental y psicológico esencial de toda esta edad, el hecho del «arraigo» del adolescente en la cultura. Los propios problemas que plantea la edad se complican extraordinariamente en comparación con los problemas de la conducta del niño de edad temprana. Aquí ya no se logra explicar nada con el sólo aumento del cerebro. En relación con esto se hace más difícil el desarrollo de la investigación. Surge la impresión de que aquí nace y se crea la psicología genética de las funciones superiores, la psicología del desarrollo cultural del niño y del adolescente (una y otra cosa son sinónimas para nosotros).

Pero una investigación atenta, muestra que también aquí nos encontramos con los 2, ya hace tiempo conocidos, planteamientos del problema del desarrollo psicológico-cultural. Sólo es nueva la forma y algunos detalles. La esencia es la misma.

El enfoque naturalista, propio de la psicología orientada biológicamente, está representado esta vez por la teoría psicoanalítica, por la «psicología»[3] metafísica, que se orienta hacia la filosofía idealista. Para ella todo el desarrollo de las funciones psíquicas superiores no es otra cosa que el estudio del instinto sexual, de la metamorfosis de la pasión erótica, mientras que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es un proceso espiritual puro, del cual sólo se puede afirmar, que el mismo coincide más o menos cronológicamente con algunos procesos que se realizan en el cuerpo, pero que, por sí mismo, no permite ser considerado desde el punto de vista de causalidad y necesidad; no hay explicación, sino comprensión.

Para el psicoanálisis todo lo cultural en la psicología de la personalidad es otro aspecto del sexo, la detección indirecta de los deseos. El desenmascaramiento de las tendencias biológicas disimuladas, el descubrimiento del núcleo natural –contenido en cada una de las formas cul-

[3] Bajo el nombre de «psicología comprensiva» (en alemán «Verstchende Phychologie»), el autor incluye la dirección idealista de la psicología alemana, representada en la forma más clara en los trabajos de E. Spranger, y que se contrapone a la «psicología explicativa» científico-natural («Erklärende Psychologie). (N. del R. de la edición soviética.)

turales de la conducta–, el desciframiento biológico de las formaciones históricas en la psicología del hombre, las excavaciones en la cultura de la personalidad y la sociedad en el subsuelo del inconsciente, la reducción de éstos a los arquetipos primitivos, a las formas iniciales de la vida psíquica, la traducción de la cultura al lenguaje de la natura, la búsqueda del equivalente natural de las funciones psicológico-culturales. Todo esto, tomado en su conjunto, constituye la esencia más propia del enfoque psicoanalista sobre los problemas de la psicología cultural y lleva hacia un límite extremo, a una de las 2 tendencias de la psicología contemporánea en las cuestiones relacionadas con las funciones psíquicas superiores.

La ignorancia del principio de las particularidades específicas de las funciones superiores se combina, naturalmente, con la tendencia fundamental hacia el análisis de la interpretación biológica de cualquier formación psicológica creada por la cultura.

El ideal superior de tal investigación consiste en representar la tragedia de Shakespeare, la novela de Dostoievskij y la pintura de Leonardo da Vinci desde su ángulo psicológico, como hechos de la historia del desarrollo sexual del autor y como sueños libidinosos del lector o del espectador, codificados en la imagen artística. Las formaciones culturales en la psicología del hombre son, desde este punto de vista, sólo rasgos eróticos terciarios, representados en el psiquismo. Si el predominio general del punto de vista biológico en los problemas de la psicología cultural lo hemos caracterizado más arriba como enfoque naturalista, en cambio, el punto de vista del psicoanálisis en esta cuestión debe ser denominado con toda justedad ultranaturalista.

Una contraposición total y al mismo tiempo un complemento paradójico de esta teoría del desarrollo de las funciones psíquicas superiores lo constituye la «psicología comprensiva» de la edad transicional. En labios del más brillante de sus representantes, esta tendencia declara la contraposición irreconciliable y, al mismo tiempo, la coincidencia parcial de ambas teorías.

Coinciden en que ambas parten, metodológicamente, desde la exigencia –promovida por E. Spranger: «Psychologica-Psychological»–, que significa que los fenómenos y hechos psicológicos deben ser comprendidos y explicados partiendo de los propios hechos psicológicos, es decir, psicológicamente. En el próximo capítulo al enjuiciar el método de nuestra propia investigación volveremos otra vez a la crítica de este postulado metodológico y trataremos de esclarecer 2 sentidos diferentes y que no coinciden, contenidos en dicho postulado. Ahora sólo diremos que, para el psicoanálisis y la «psicología comprensiva», este principio: abordar lo psicológico psicológicamente, significa, en esencia, no aquello que está contenido de manera directa en estas palabras, sino que para ambas teorías, esto significa lo psíquico-psicológicamente, es decir, que los fenómenos y hechos psíquicos, deben ser explicados partiendo de los propios hechos psíquicos. En este sentido, esta fórmula, compuesta de 2 palabras, se convierte en la consigna de la psico-

blema de la explicación –que es la clave para toda la psicología empírica– allí donde la propia psicología comienza a escindirse en 2. El psicoanálisis, es verdad, intenta explicar lo psíquico partiendo precisamente de lo psíquico, para lo cual introduce el concepto de inconsciente, restableciendo con esto la continuidad de la vida psíquica y asegurándose de la necesidad de utilizar conceptos fisiológicos. Pero a pesar de ello, el psicoanálisis no fue capaz de superar el biologicismo grosero en la psicología. Para él lo primario es el deseo orgánico, el sexo, sustrato biológico de todas las metamorfosis ulteriores. Lo cultural, en la psicología del hombre es para él algo derivado, un fenómeno secundario, siempre resultado y nunca principio.

Además, la teoría psicoanalítica, como ya se señaló al criticarla, cae en una contradicción interna irreconciliable consigo misma. La represión de los deseos libidinosos y las imágenes relacionadas con ellos –represión que fundamenta toda la doctrina psicoanalítica– es explicada por esta teoría, mediante la acción de aquellas fuerzas que, también aparecen sólo como resultado de la acción de la represión: las exigencias y los motivos culturales resultan ser, al mismo tiempo, causa y resultado de la represión. Esta contradicción yace en la base de toda la doctrina. Está condicionada de manera fatal por el enfoque naturalista sobre el problema del desarrollo psicológico y cultural y por el intento de explicar todo en la psicología del hombre, partiendo, a cualquier precio, de un solo punto.

Para la «psicología comprensiva» lo primario es el espíritu. Incluso lo erótico y lo libidinoso, por cuanto están presentes en las vivencias, constituyen también objeto de la consideración psicológica y no tienen nada en común con la maduración de las glándulas sexuales. Una y otra cosa, sencillamente y de forma aproximada, coinciden en el tiempo. En el ser ideal, independiente, encerrado en sí mismo, se diluyen por igual el principio natural y el principio cultural de la personalidad.

Y aunque la «psicología comprensiva» promueve al primer plano el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, aunque ella –posiblemente por primera vez en la historia de nuestra ciencia– desarrolla el punto de vista histórico en la psicología y lo realiza en la investigación, desentrañando la psicología de la edad juvenil en el aspecto histórico, no obstante, también ella se mantiene todavía, en su totalidad, sobre el terreno de la no diferenciación entre lo cultural y lo natural en el desarrollo psíquico del niño.

Una y otra cosa se hunden en el espíritu, que no reconoce en sí mismo diferencias entre lo natural y lo cultural. Más correcto sería decir que esta psicología está más allá de la naturaleza y de la historia, que es metafísica. Como mejor ilustración de esto puede servir la circunstancia de que esta teoría no conoce una diferencia –ni funcional, ni estructural, ni genética– entre la psicología del deseo erótico y la psi-

cología de la formación de conceptos o de funciones éticas: una y otra cosa han sido puestas bajo el mismo numerador, igualadas en su comprensión, tomadas en su esencia ideal.

Nosotros, en ningún momento, nos inclinamos a disminuir el significado de la idea del historicismo, promovida por esta teoría, o a refutarla por el hecho de que está incluida en el sistema de concepciones idealistas de la «psicología comprensiva», metafísica en esencia. Nosotros, por el contrario, consideramos esta idea como el límite hasta el cual fue capaz de elevarse en su desarrollo la psicología idealista, al elaborar el problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño. Por este motivo sólo queremos señalar que esta profunda y gran idea está presente en la «psicología comprensiva» metafísicamente; que sólo desde el punto de vista lógico-formal –pero no en esencia, no por su contenido y significado real– se acerca a la idea de superar el biologicismo estrecho en la psicología, y a la idea de introducir en la investigación psicológica la perspectiva histórica.

Esta teoría libera a la psicología del poder de las leyes eternas de la naturaleza, para afirmar en su lugar las leyes eternas del espíritu. Ella, como ya se señaló, no conoce diferencias entre lo natural y lo cultural en la psicología del niño, ya que está más allá de la naturaleza y de la cultura. Es asocial y aunque alude mucho a la historia, no quiere saber aquella simple verdad acerca de que el desarrollo histórico es el desarrollo de la sociedad humana, y no del espíritu humano puro, de que el espíritu se desarrolla junto con el desarrollo de la sociedad. Esta teoría extiende sus conclusiones y postulados sólo al adolescente alemán de una determinada época histórica y de una determinada clase social: al adolescente de las clases cultas, al adolescente burgués de aquel tipo histórico que se ha ido conformando en los últimos 100 años.

Pero esta teoría no introduce el desarrollo psíquico del adolescente en el contexto histórico, dado que declara que la historia forma parte del reino del espíritu. En esencia, la introducción del aspecto histórico en la ciencia psicológica, de la forma en que esto es realizado por Spranger, no incluye en sí nada nuevo, nada revolucionario. Esto es más bien una simple tautología, una equiparación de procesos tan diferentes en la realidad terrestre, como el desarrollo histórico de la sociedad y el desarrollo psíquico del adolescente. No sólo el arraigo del adolescente en proceso de maduración –en las distintas esferas de la cultura, como el derecho, la ética, el arte, la religión, la vida profesional–, sino también el de estas propias esferas de la cultura, surgen de modo exclusivo gracias a un proceso espiritual puro, al automovimiento interno del espíritu. Con tal comprensión de la historia y de la cultura y con tal comprensión de la psicología, decir que la psicología debe ser estudiada históricamente, significa hacer una afirmación tautológica, definir idem per idem; significa en esencia, que lo espiritual debe ser acercado a lo espiritual. Y ni un ápice más.

Por esto es insuficiente todavía acercar de manera formal la psicología y la historia, hay que preguntar también ¿qué psicología y qué historia es la que estamos acercando? Metafísicamente se puede acercar todo lo que uno quiera con todo lo que venga en ganas. La mejor demostración de que la «psicología comprensiva», más que cualquier otra, está lejos de una elaboración adecuada de los problemas del desarrollo histórico, entendido ante todo como un proceso real, condicionado por causas y no como una ecuación abstracta de la «matemática del espíritu», resulta ser la circunstancia de que esta psicología no hace ninguna diferencia de principios entre las categorías biológicas e históricas en el desarrollo psíquico del adolescente: el instinto sexual y la formación de conceptos, como ya se dijo, desde su aspecto psicológico son considerados como procesos del mismo orden; la diferencia en el tipo de adolescente de distintas épocas históricas, de distintas clases sociales y nacionalidades, y la diferencia en cuanto al tipo de adolescente de distinto sexo y edad, es decir, los determinantes biológicos e históricos del desarrollo psicológico, forman una sola serie.

Podemos resumir nuestra ya extensa consideración crítica del planteamiento del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en las principales escuelas psicológicas contemporáneas. Podemos sumar los resultados de nuestro análisis y bosquejar las conclusiones. Pero antes se debe decir que nuestro análisis perseguía no sólo fines críticos. No sólo intentaba esclarecer el punto de vista, desde cuya negación partiremos en nuestra investigación.

Intentamos descubrir el estado actual del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y los múltiples callejones sin salida en los cuales ha caído en los distintos sistemas psicológicos contemporáneos, para de esta forma trazar, en primer lugar, en sus rasgos principales, el contenido concreto y el objeto de nuestra investigación, despejar el contenido del propio concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, o desarrollo cultural del niño; en segundo lugar, plantear el propio problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores como uno de los problemas principales de la psicología infantil, mostrar que, de la solución correcta de este problema, depende todo el destino del nuevo sistema de psicología infantil que está siendo elaborado entre nosotros, y, por último, trazar en esquemas la comprensión metodológica de este problema complejo y extraordinariamente enredado, o sea, bosquejar los principios del enfoque sobre el mismo.

Hemos intentado realizar ambas tareas en la consideración crítica de los distintos modos de planteamiento del problema que nos interesa. Con esto también hemos detectado las dificultades metodológicas principales, que yacen en el camino del investigador en este campo, y que hacen imposible, de hecho, un planteamiento correcto de este problema sobre la base de cualesquiera de los sistemas principales de psicología contemporáneos. La superación de estas dificultades es la condición primera y necesaria para acometer de nuevo la cuestión del desarrollo cultural del niño. Esto mismo nos permite formular, aunque es cierto

que de forma negativa, los momentos metodológicos fundamentales que determinan el plan y la dirección de toda nuestra investigación. Estos mismos momentos en su imagen positiva deberán encontrar su expresión en la propia investigación.

Tal descripción concreta de las dificultades metodológicas principales, nos ha parecido, precisamente, la más correcta porque dada su superación, vemos la tarea fundamental de este libro nuestro. Hemos preferido este camino –aunque puede ser que no sea el más directo en esta introducción– ya que él permite unir, en la forma más estrecha, la parte experimental y metodológica de nuestra investigación. La definición de nuestras tareas –por la vía de la contraposición de la comprensión tradicional del problema del desarrollo cultural en la psicología infantil– nos parece la que responde mejor al estado actual del propio problema.

Hay 2 formas diferentes de estructurar, metodológicamente, las investigaciones psicológicas concretas. En una, la metodología de la investigación se compone de manera separada de la propia investigación; en la otra, la metodología está contenida en la exposición total de la investigación. Se podrían nombrar no pocos ejemplos de ambas formas. Unos animales llevan su esqueleto por fuera (como el caracol su concha); en otros el esqueleto está dentro del organismo, conformando su armazón interior. El segundo tipo de organización nos parece superior, no sólo para los animales, sino también para las monografías psicológicas. Por eso es que precisamente lo hemos escogido.

Volviendo a las conclusiones de nuestro análisis crítico, debemos, ante todo, establecer cuál es el contenido concreto que se esconde detrás de las palabras desarrollo de las funciones psíquicas superiores y cuál es, por consiguiente, el objeto directo de nuestra investigación.

El concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores y el objeto de nuestra investigación abarcan 2 grupos de fenómenos, que a primera vista, parecen por completo heterogéneos, pero que de hecho representan 2 ramificaciones fundamentales, 2 cursos de desarrollo de las formas superiores de la conducta, interenlazados de modo inseparable, pero que no se fusionan nunca en una sola entidad. En primer lugar, dicho concepto se halla constituido por los procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el idioma, la escritura, el cálculo, el dibujo; en segundo lugar, está constituido por los procesos del desarrollo de funciones psiquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas de ninguna forma precisa y que han sido denominadas por la psicología tradicional con los nombres de atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etcétera. Unos y otros, tomados en conjunto forman, precisamente, aquello que, de manera arbitraria, hemos denominado el proceso de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

Como vemos, en tal comprensión, el problema del desarrollo de las formas superiores de la conducta, no se ha hecho consciente para la psicología infantil como un problema especial. Este problema está

por completo ausente en el sistema contemporáneo de la psicología infantil como un campo unitario y especial de investigación y estudio. Está disperso en partes en los más diversos capítulos de la psicología infantil. Pero también cada una de las 2 partes fundamentales de nuestro problema por separado (el desarrollo del habla, de la escritura, del dibujo en el niño y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el sentido propio de estas palabras), como vimos, no obtuvo una solución adecuada en la psicología infantil.

Esto se explica sobre todo por la circunstancia de que la psicología infantil no ha dominado, hasta ahora, la indiscutible verdad de que hay que diferenciar 2 líneas disímiles en el desarrollo psíquico del niño. La psicología infantil hasta ahora –cuando se refiere a desarrollo de la conducta del niño– no sabe de cuál de las 2 líneas de desarrollo se trata y las mezcla a ambas, considerando esta mezcla como un resultado de la comprensión científica indeferenciada de un proceso complejo, como una unidad real y como la simplicidad del propio proceso. En otras palabras, la psicología infantil hasta el momento continúa considerando el proceso del desarrollo de la conducta del niño como algo simple, mientras que, de hecho, resulta ser algo complejo Aquí, sin duda, es donde está la fuente de todos los extravíos principales, de las interpretaciones falsas y de los planteamientos erróneos del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El esclarecimiento de este postulado acerca de 2 líneas del desarrollo psíquico del niño resulta ser una premisa nesesaria de toda nuestra investigación y de toda la exposición ulterior.

La conducta del hombre adulto culto contemporáneo –si dejamos por un minuto de lado el problema de la ontogénesis, el problema del desarrollo infantil–, resulta ser el producto de 2 procesos diferentes del desarrollo psíquico. Por un lado, el proceso de evolución biológica de las especies animales, que llevó al surgimiento de la especie Homo sapiens; por otro, el proceso de desarrollo histórico, por medio del cual el hombre primitivo, inicial, se convirtió en el hombre culto. Estos 2 procesos (el desarrollo biológico y el desarrollo cultural de la conducta) están representados en la filogénesis por separado, como líneas libres e independientes, constituyendo el objeto de disciplinas psicológicas diferentes.

Toda la particularidad, toda la dificultad del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño se encierra en que estas 2 líneas están fusionadas en la ontogénesis, formando realmente un proceso, aunque complejo, único. Precisamente por esto, la psicología infantil hasta ahora no ha hecho consciente la particularidad de las formas superiores de la conducta; mientras que la psicología étnica (la psicología de las pueblos primitivos) y la psicología comparada (la psicología evolucionista, biológica) que tiene que ver con una de las 2 líneas del desarrollo filogenético de la conducta, ya hace tiempo que hicieron consciente sus respectivos objetos. A los represen-

tantes de estas ciencias nunca se les ocurrirá identificar estos 2 procesos, considerar el desarrollo del hombre primitivo hasta el hombre culto como una simple continuación del desarrollo desde el animal hasta el hombre; o de reducir el desarrollo cultural de la conducta al biológico. Y es precisamente eso lo que sucede a cada paso en la psicología infantil.

Por ello debemos tener presente la filogénesis –que no conoce la unión y la fusión de ambas líneas– para desenredar la compleja madeja que se ha formado en la psicología infantil. Debemos decir que hacemos esto no sólo con la finalidad de alcanzar una expresión más completa y precisa de la idea cardinal de nuestro bosquejo, sino también con el propósito de la investigación en sí; es más, en interés de toda la concepción sobre el desarrollo de las formas superiores de conducta en el aspecto ontogenético, ya que el esclarecimiento de los conceptos primordiales –con la ayuda de los cuales se hace posible por primera vez el planteamiento del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño, adecuado al propio objeto– debera, por necesidad, apoyarse en el nivel actual de nuestros conocimientos sobre esta cuestión, en el análisis de cómo se desarrolló la psique del hombre en los estadios sucesivos.

Se sobrentiende que el hecho de apoyarse sobre estos datos no significa trasladarlos directamente a la concepción de la ontogénesis. No se debe olvidar ni por un minuto la particularidad, la consecuencia de la fusión de las 2 líneas diversas de desarrollo en la ontogénesis. Éste es un hecho central, omnideterminante, que debemos tener siempre en cuenta, inclusive cuando lo dejemos por un momento «como de lado», para ver con más claridad, por separado, ambas líneas en la ontogénesis.

Podemos no detenernos ahora en el desarrollo biológico, desde los animales simples hasta el hombre. La idea evolucionista, en su aplicación a la psicología, ha sido suficientemente asimilada y ha penetrado tanto en la conciencia general, que necesita sólo ser recordada y no explicada. Junto a la evolución de las especies animales evolucionó también la conducta; este recordatorio basta para aquello que nos ocupa ahora. Es cierto que todavía no conocemos mucho dentro del campo de la psicología comparada; muchos eslabones de la cadena evolutiva no son aún conocidos por la ciencia; en particular los eslabones más cercanos al hombre desaparecieron por completo, se perdieron de la cadena, y, en parte, no han sido lo bastante estudiados hasta el presente, como para que podamos representarnos, en su totalidad, el cuadro del desarrollo biológico de la conducta. Pero, este cuadro nos es claro en sus rasgos principales, y, en los últimos tiempos –gracias a la investigación de la actividad nerviosa superior por el método de los reflejos condicionados y el descubrimiento de vestigios de intelecto y de utilización de instrumentos en los monos antropoides– las raíces biológicas de la conducta del hombre y sus premisas genéticas han aparecido ante nuestros ojos bajo una luz nueva y muy reveladora.

Más compleja es la situación en la otra linea del desarrollo de la conducta del hombre (que comienza allí donde termina la línea de la evolución biológica): la **línea del desarrollo histórico o cultural de la conducta**, que corresponde a toda la vía histórica desde la humanidad casi animal, primitiva, hasta la cultura actual. No vamos a tocar en forma detallada y completa esta cuestión tan aleccionadora para todo el problema que nos interesa, ya que esto nos desviaría y conduciría muy lejos del objeto directo de nuestro estudio: el niño, sino que nos limitaremos sólo a algunos aspectos, los más importantes y que más nos interesan, que caracterizan este camino y tipo de desarrollo de la psicología infantil nuevo y por completo desconocido.

En general es bien conocida la diferencia de raíz y de principio existente entre el desarrollo histórico de la humanidad y la evolución biológica de las especies animales, y una vez más podemos limitarnos a su sólo recordatorio, para así tener derecho a hacer una deducción clara e indiscutible; de manera que en la misma medida en que es diferente el desarrollo histórico de la humanidad en relación con la evolución biológica de las especies animales, en esa misma medida, evidentemente, deberán diferir entre sí el tipo de desarrollo de la conducta cultural y el biológico, ya que uno y otro proceso constituyen una parte de procesos más generales: de la historia y de la evolución. Así, pues, para nosotros, el proceso de desarrollo psicológico es sui géneris, o sea, un proceso de un género especial.

La diferencia primordial omnideterminante de este proceso en relación con el de la evolución debe ser la circunstancia de que el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene lugar sin que haya cambios en el tipo biológico del hombre, mientras que el cambio del tipo biológico resulta ser la base del tipo evolucionista de desarrollo. Como es conocido, y como se ha señalado más de una vez, este rasgo constituye también la diferencia general del desarrollo histórico del hombre. Al cambiar por completo el tipo de adaptación en el hombre, aparece en primer plano el desarrollo de sus órganos artificiales: los instrumentos, no el cambio de sus órganos y de la estructura de su cuerpo.

Pero un significado muy especial y exclusivo es el que adquiere en la psicología este postulado acerca del desarrollo sin cambios en el tipo biológico, ya que, por un lado, ha quedado hasta ahora insuficientemente esclarecida la cuestión: ¿cuál es la dependencia directa de las formas superiores de conducta, de los procesos psíquicos superiores, en relación con la estructura y funciones del sistema nervioso? y, por consiguiente, ¿en qué extensión y, lo más importante, en qué sentido es posible en general el cambio o el desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin el cambio correspondiente o el desarrollo del sistema nervioso y del cerebro?

Por otro lado, surge una pregunta completamente nueva y también decisiva para la psicología: habitualmente decimos que en el hombre, dadas las particularidades de su adaptación (el uso de instru-

mentos, la actividad laboral, etcétera), la evolución de los órganos artificiales ocupa el lugar de los cambios orgánicos del sistema nervioso en el desarrollo psíquico, ¿qué es lo que sobreentendemos, cuando hablamos acerca del desarrollo de las funciones psíquicas superiores sin que haya cambio en el tipo biológico?

Sabemos que cada especie animal tiene un tipo de conducta que le es propio, que la distingue y que corresponde a la estructura orgánica y a sus funciones. Sabemos, además, que cada paso decisivo en el desarrollo biológico de la conducta coincide con cambios en la estructura y funciones del sistema nervioso. Sabemos que el desarrollo del cerebro siguió, en general, el camino de la estructuración de nuevos estratos sobre los más viejos, y que, por consiguiente, el cerebro antiguo en todos los animales inferiores está construido por igual, que cada nuevo escalón en el asentamiento de las funciones psíquicas superiores aparece junto a la superestructura de una nueva capa en el sistema nervioso central. Es suficiente recordar el papel y el significado de la corteza de los grandes hemisferios cerebrales, como órgano de establecimiento de los reflejos condicionados, para ilustrar esta relación entre cada nuevo nivel en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y un nuevo estrato en el desarrollo del cerebro. Éste es el hecho fundamental.

Pero el hombre primitivo no muestra diferencias esenciales en el tipo biológico, con las cuales se pudiera relacionar la inmensa diferencia en la conducta. Como muestran todas las investigaciones más nuevas en este campo, esto se refiere por igual también al hombre más primitivo de las tribus que sobreviven hoy día, y al cual –según la expresión de un investigador– le debe ser conferido el título de hombre con todo derecho, así como al hombre prehistórico de la época más cercana a nosotros, del cual sabemos que tampoco muestra una divergencia somática tan evidente, que justificara el hecho de considerarlo como una categoría inferior de la humanidad. En uno y otro caso tenemos que vérnosla –según las palabras del mismo investigador– con un tipo genuinamente humano, sólo que más primitivo.

Todas las investigaciones confirman este postulado y muestran, que las diferencias esenciales en el tipo biológico del hombre primitivo, que pudieran condicionar la diferencia en la conducta entre el hombre primitivo y el hombre culto, no existen. Todas las funciones fisiológicas y psicológicas elementales (la percepción, el movimiento, las reacciones, etcétera) no ponen de manifiesto ninguna desviación en comparación con todo aquello que nos es conocido sobre las mismas funciones en el hombre culto. Éste es un hecho tan básico para la psicología del hombre primitivo, para la psicología histórica, como lo es el postulado inverso para la psicología biológica.

Surgen, como es natural, 2 suposiciones, que debemos rechazar sin ninguna consideración. Una, como evidentemente inconsistente y, desde hace ya bastante tiempo, refutada por la ciencia, y otra, que se sitúa por completo fuera de los límites de la ciencia. La primera consiste en que el espíritu humano –como suponían los partidarios de la psicología

asociativa, que trabajaron en el problema de la cultura primitiva– durante todos los tiempos se mantiene igual a sí mismo; invariables serían también las leyes psicológicas fundamentales, las leyes de la asociación, mientras que las particularidades de la conducta y del pensamiento del hombre primitivo se explican de modo exclusivo por la pobreza y limitación de su experiencia. Esta concepción, como acabamos de decir, parte de la suposición de que, en el proceso de desarrollo histórico de la humanidad, las funciones psíquicas permanecieron inmutables, que sólo cambió el contenido y la suma de la experiencia, pero los modos propios del pensamiento, la estructura y las funciones de los procesos psíquicos son idénticos en el hombre primitivo y en el hombre cultivado.

En esencia, esta suposición continúa existiendo ocultamente en aquellos sistemas de psicología infantil que no conocen diferencias entre el desarrollo biológico y cultural de la conducta, es decir, casi en toda la psicología infantil en su totalidad. Pero para la psicología étnica esta teoría tiene ahora sólo un significado histórico. Sus 2 errores capitales consisten: primero, en el intento de partir de las leyes de la psicología individual (las leyes de la asociación) al explicar el desarrollo histórico del pensamiento y la conducta (ignorancia de la naturaleza social de este proceso); y, segundo, en la ceguera injustificada ante aquellos cambios profundos de las funciones psíquicas superiores, que son los que constituyen, de hecho, el contenido del desarrollo cultural de la conducta.

Mientras las funciones psicofisiológicas elementales, no cambiaron en el proceso del desarrollo histórico, las funciones superiores (el pensamiento verbal, la memoria lógica, la formación de conceptos, la atención voluntaria, la voluntad y otros) sufrieron un cambio profundo y multilateral.

La segunda hipótesis encuentra una salida más fácil, le da solución al problema de forma más simple. Sencillamente lo elimina, trasladando su solución al reino del espíritu. Según esta suposición, la cultura, como piensan otros investigadores de la cultura primitiva, está compuesta, en realidad, no de fenómenos y hechos materiales, sino de aquellas fuerzas que inducen estos fenómenos; está integrada por las capacidades espirituales, de las funciones perfeccionadas de la conciencia. El desarrollo psíquico sin cambio en el tipo biológico se explica, desde este punto de vista, diciendo que el espíritu del hombre se desarrolla por sí mismo, o, como expresa esta misma idea uno de los investigadores, podemos denominar a la historia de la cultura como historia del espíritu humano.

Sin un enjuiciamiento ulterior podemos despedirnos de ambas suposiciones, de las cuales, una, liquida el problema que nos interesa, negando sencillamente la presencia del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, y la otra, disuelve la cultura y su desarrollo en la historia del espíritu humano.

Ante nosotros aparece de nuevo la cuestión precedente: ¿qué es el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que no se acompaña de cambios del tipo biológico?

suficiente decir que, al hablar de la analogía de las 2 líneas del desarrollo infantil con las 2 líneas de la filogénesis, no extenderemos nuestra analogía a la estructura y contenido de uno y otro proceso. La limitamos de manera exclusiva a un solo momento: la presencia de 2 líneas de desarrollo en la filogénesis y la ontogénesis.

Nuestra primera y radical renuncia a la ley biogenética estamos obligados a hacerla ya desde el primer momento. Ambos procesos figuran por separados en la filogénesis y están enlazados por una relación de coherencia y consecutividad, están representados de forma fusionada, constituyendo un verdadero proceso unitario en la ontogénesis. En esto nos inclinamos a ver la mayor y más fundamental particularidad del desarrollo psíquico del niño, que lo hace incomparable, por su estructura, con algún proceso parecido, y también separado del paralelismo biogenético. Es precisamente en esto en lo que se encierra la dificultad principal de todo nuestro problema.

Expliquemos esta circunstancia, que tiene para nosotros una significación central. Si, como dijimos con anterioridad, el desarrollo cultural de la humanidad se realizó sin que hubiera variado relativamente el tipo biológico del hombre (en el período de la inmovilidad y detención relativa de los procesos evolutivos, en condiciones de una determinada constancia de la especie biológica **Homo sapiens**), en cambio, el desarrollo cultural del niño se caracteriza precisamente en primer lugar porque se realiza con un cambio dinámico del tipo orgánico. Se apoya sobre los procesos de crecimiento, de maduración y de progreso orgánico del propio niño y forma con él un todo único. Sólo mediante la abstracción es que podemos separar unos procesos de otros.

El arraigo del niño normal en la civilización constituye habitualmente una unidad y fusión con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se mezclan uno con otro. Ambas series de cambios penetran una en la otra y configuran, en esencia, una serie única de la formación biológico-social de la personalidad del niño. Como el desarrollo orgánico tiene lugar en un medio cultural, se convierte en un proceso biológico condicionado históricamente. Por otro lado, el desarrollo cultural adquiere un carácter particular e incomparable, ya que se realiza simultánea y fusionadamente con la maduración orgánica, por tanto, su portador resulta ser el organismo del niño que madura, que cambia, que crece. El desarrollo del habla del niño puede servir de un buen ejemplo de tal unificación de ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural.

Esta particularidad del desarrollo cultural que se apoya en los procesos de maduración y crecimiento orgánicos, puede ser explicada en un ejemplo sencillo y evidente tomado del campo de problemas que nos interesa de modo directo en este libro; precisamente, el ejemplo del desarrollo en la utilización de instrumentos en la infancia. Jennings introdujo en la psicología el concepto de sistema de activación. Con este término denomina el hecho de que los modos y las formas de la conducta (activación), de que dispone cada animal, constituyen un sistema, con-

dicionado por los órganos y por la organización del animal. Por ejemplo, la ameba no puede nadar como un infusorio, mientras que el infusorio no tiene un órgano que le permita trasladarse por medio del vuelo.

Partiendo de este concepto, que tiene sin duda una gran importancia biológica, los investigadores de la psicología del niño en el primer año de vida, llegaron al establecimiento de un momento crucial en el desarrollo del lactante. El hombre no constituye una excepción de la ley general de Jennings. Él también tiene su sistema de activación, es decir, un campo de formas de conducta posibles y accesibles, ilimitadamente amplio. Por esto aparece, como un momento decisivo en el desarrollo del niño, en el sentido de la determinación del círculo de formas de conducta que le son posibles, el primer paso por la vía del hallazgo y utilización, por sí mismo, de los instrumentos, lo que es alcanzado al final del primer año de vida.

El inventario de los modos de conducta del niño puede abarcar, así, sólo la conducta del niño, hasta este momento crucial, y deberá permanecer como un inventario biológico, compuesto según el principio establecido del **sistema de activación.** De hecho, ya en el niño de 6 meses las investigaciones descubrieron un nivel inicial en el desarrollo del uso de instrumentos; esto, naturalmente, no es aún la utilización de instrumentos en el sentido propio de esta palabra, pero es ya, en principio, una salida de los límites del sistema de activación, preparador de la primera utilización de instrumentos: el niño actúa sobre un objeto utilizando otro y muestra intentos de alcanzar algo con la ayuda de algún objeto. A los 10 meses-12 meses —como han establecido las observaciones— ya se ve la habilidad para utilizar instrumentos sencillos solucionando tareas, análogas a aquellas que resuelve el chimpancé. K. Bühler propuso denominar a esta edad la edad «chimpancenoide», señalando con esto el hecho de que el niño, en este período, llega hasta aquel modo de utilización de los instrumentos que nos es conocido por la conducta de los monos antropoides.

Por sí mismo, el hecho de que la utilización de instrumentos crea condiciones en principio diferentes para el sistema de activación del hombre, no es nuevo, aunque hasta ahora se ha tomado insuficientemente en cuenta por la psicología biológica, que intenta construir un sistema de conducta del hombre, partiendo de la fórmula de Jennings. Lo nuevo resulta ser el establecimiento de importantes momentos en el desarrollo de este nuevo sistema de activación, condicionado por el uso de instrumentos y decisivo para toda la psicología infantil en general. Hasta estos últimos años, la psicología infantil no había notado este hecho capital, no había podido darse cuenta de su significado. El mérito de las nuevas investigaciones está en que descubrieron y mostraron, en toda su real complejidad, el proceso genético primordial, allí donde la vieja psicología, o sencillamente no veía nada, o, en lugar de un proceso genético, colocaba una explicación intelectualista.

Pero tampoco las nuevas investigaciones hicieron consciente con toda claridad este momento, ya que también se encuentran prisioneras de las

viejas teorías intelectualistas. Y resulta que este momento tiene un significado central para todo el problema, y es él precisamente el que constituye ahora el objeto de nuestro interés directo.

Toda la peculiaridad del tránsito desde un sistema de activación (animal) a otro (humano), realizado por el niño, se encierra en que un sistema no sustituye de modo simple al otro, sino que ambos sistemas se desarrollan simultánea y conjugadamente. Hecho que no tiene análogos, ni en la historia del desarrollo de los animales, ni en la historia del desarrollo de la humanidad. El niño no pasa a un nuevo sistema después que el viejo sistema de activación, condicionado de manera orgánica, termina de desarrollarse. El niño no llega a la utilización de los instrumentos como lo hace el hombre primitivo, es decir, una vez terminado su desarrollo orgánico. El niño atraviesa las fronteras del sistema de Jennings cuando este propio sistema se encuentra aún en el estadio inicial de su desarrollo.

Su cerebro y su mano, todo el campo de los movimientos naturales que le son posibles no han madurado aún, cuando ya él se va más allá de los límites de ese campo. El lactante de 6 meses es un polluelo impotente; a los 10 meses, todavía no sabe andar ni alimentarse por sí mismo; y resulta que, en estos meses, pasa la edad «chimpancenoide» utilizando por primera vez el instrumento. Hasta qué grado está embrollado todo el orden del desarrollo filogenético en la ontogénesis, se puede mostrar de la manera más evidente en este ejemplo. No conocemos una refutación más fuerte y poderosa de la teoría del paralelismo biogenético, que la historia de la primera utilización de instrumentos.

Si en el desarrollo biológico del niño gobierna el sistema orgánico de activación, y en el desarrollo histórico gobierna el sistema instrumental de activación; si en la filogénesis, por consiguiente, ambos sistemas están representados por separado y evolucionan independientemente uno del otro, en la ontogénesis, en cambio, ambos planos del desarrollo de la conducta se originan en conjunto: el animal y el humano, haciendo por completo inconsistente toda la teoría de la recapitulación biogenética, ambos sistemas evolucionan simultánea y conjugadamente. Esto significa que en la ontogénesis el desarrollo del sistema de activación muestra un condicionamiento doble. La fórmula de Jennings continúa actuando todavía cuando ya el niño llegó a aquel período del desarrollo en el cual dominan leyes completamente nuevas. Este hecho se merece la denominación de paradoja fundamental biológico-cultural del desarrollo infantil. Se desarrolla, no sólo el uso de instrumentos, sino también el sistema de movimiento y percepciones, el cerebro y las manos, todo el organismos del niño. Uno y otro proceso se fusionan, formando, como ya se dijo, un proceso completamente particular. Por consiguiente, el sistema de activación del niño se determina en cada nivel, dado por el nivel de su desarrollo orgánico y por el nivel de utilización de instrumentos. Estos 2 sistemas diferentes progresan unidos formando, en realidad, un tercer sistema, un nuevo sistema de una especie particular. En la filogénesis el sistema de activación del hombre se determina por

el desarrollo de los órganos naturales o artificiales. En la ontogénesis, el sistema del niño se determina por uno y otro, de modo simultáneo.

Nos hemos detenido en detalle en el ejemplo de la fórmula de Jennings porque el mismo muestra con evidencia total las 2 particularidades fundamentales del desarrollo psicológico-cultural del niño: la diferencia en principio de este tipo de desarrollo con respecto al biológico y la fusión del desarrollo cultural y orgánico en un solo proceso unificado. El proceso de desarrollo cultural de la conducta del niño en su totalidad, y el de cada función psíquica por separado, poseen una analogía completa con el ejemplo presentado, en el sentido de que cada función psíquica traspasa, a su vez, los límites del sistema orgánico de activación que le es propio y comienza su desarrollo cultural dentro de los límites de otro sistema de activación completamente nuevo; pero ambos sistemas evolucionan conjunta y fusionadamente, formando el entrelazamiento de 2 procesos genéticos en esencia diferentes.

El entrelazamiento de ambos procesos debe diferenciarse de la mezcla de ambas líneas en el desarrollo de la conducta, acerca de la cual hablábamos anteriormente como del rasgo característico de la vieja psicología, que no distinguía en general los 2 procesos de desarrollo de la conducta del niño y consideraba el desarrollo infantil, no sólo como unitario, sino como un proceso simple. El nuevo punto de vista, al establecer la unidad real del proceso de desarrollo infantil, no olvida ni por un minuto la complejidad de este proceso. La vieja psicología, en principio, consideraba posible colocar en una misma línea todos los fenómenos del desarrollo infantil (como una unidad dialéctica de 2 series en principio diferentes), y veía la tarea fundamental de la investigación en el estudio de una y otra serie y en el estudio de las leyes de su entrelazamiento en cada etapa de edad.

Así, la investigación del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tal como la entendemos aquí siempre intenta conocer este proceso como parte de un todo más complejo y amplio, en relación con el desarrollo biológico de la conducta y en el ámbito de la vinculación de ambos procesos. Es por esto que el desarrollo, que se realiza en el proceso de la evolución biológica del niño y se fusiona con ella, resulta ser el objeto de nuestra investigación. Es por esto que distinguimos de modo riguroso, pero no separamos de una forma categórica, un proceso del otro en nuestra consideración. Para nuestro enfoque está lejos de ser indiferente sobre qué fondo biológico se realiza el desarrollo cultural del niño, en qué forma y en qué nivel tiene lugar la vinculación de ambos procesos.

Suponemos, y todas nuestras investigaciones confirman este convencimiento, que precisamente las distintas formas de conexión de estos 2 procesos determinan la particularidad de cada etapa de edad en el desarrollo de la conducta y el tipo de desarrollo infantil. Por esto podemos repetir, siguiendo a E. Kretschmer, que la contraposición de la naturaleza y la cultura, en la psicología del hombre, es sólo muy arbitraria. A diferencia de Kretschmer, sin embargo, suponemos que la diferenciación

de una y otra resulta ser una premisa completamente necesaria para cualquier investigación adecuada en la psicología del hombre.

En relación con esto surge una cuestión muy importante en el plano metodológico y con la cual, como es natural, culmina en sus momentos principales el planteamiento del problema que nos interesa: ¿cómo es posible, en el proceso de la investigación, la diferenciación entre el desarrollo cultural y biológico de la conducta y la separación del desarrollo cultural, que de hecho no existe en forma pura y aislada? ¿Acaso la exigencia de diferenciar ambos procesos no contradice el reconocimiento de su entrelazamiento como forma fundamental del desarrollo psíquico infantil y de hecho no resulta ser su vinculación un obstáculo, que hace imposible comprender las leyes particulares del desarrollo cultural del niño?

Tal parece exteriormente que el asunto en realidad es así, pero, en verdad, sólo sucede que hemos encontrado una extraordinaria dificultad, pero no la imposibilidad de investigar el desarrollo en las funciones psíquicas superiores del niño.

La investigación utiliza 2 métodos principales para superar este obstáculo: en primer lugar, la consideración genética; en segundo lugar, el modo de estudio comparativo. El entrelazamiento de ambos procesos heterogéneos del desarrollo, considerados en el plano genético, constituye en sí mismo una magnitud variable. En cada etapa del desarrollo de ambos procesos dominan leyes especiales, formas especiales de vinculación. Aunque ambos procesos, durante todo el transcurso de la edad infantil, siempre se encuentran en una síntesis compleja, el carácter de la conexión entre ellos, la ley de estructuración de las síntesis, no permanece igual.

La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores está llena de ejemplos de lo que W. Wundt llamó, en relación con el habla, desarrollo anticipado. De hecho basta recordar el ejemplo, presentado antes, de entrelazamiento de la primera utilización de instrumentos con la estructura biológica inmadura del lactante de 6 meses–10 meses; o el ejemplo de Wundt, para convencerse con toda evidencia de que la psicología infantil está llena de casos de tal fusión inadecuada y anticipada entre los procesos biológicos y culturales del desarrollo.

En la consideración genética del propio vínculo aparece una serie de desplazamientos, que ponen de manifiesto, de modo análogo a como lo hacen los resquebrajamientos geológicos, las distintas capas de cualquier formación compleja. El desarrollo de las formas superiores de la conducta exige –en calidad de premisas– un determinado grado de madurez biológica y una determinada estructura. Esto cierra el camino hacia el desarrollo cultural, inclusive a los animales más superiores y más cercanos al hombre. En ausencia o por influencia de esta premisa, aparece una fusión incompleta e inadecuada de ambos sistemas de activación, como la dislocación de una forma. En todo el transcurso de la serie genética, estas mezclas o dislocaciones, esta fusión y coincidencia incompleta de 2 sistemas –como ya se dijo– cambia ella misma, y, como

resultado, aparece ante nosotros no una serie unitaria, cerrada, ininterrumpida y hermética, sino una serie de uniones de distinto género, carácter y grado.

El segundo medio fundamental de investigación es el estudio comparado de los distintos tipos de desarrollo cultural. La desviación, el cambio patológico de los procesos representa, en relación con nuestro problema –como en general en relación con todos los problemas de la psicología infantil–, una especie de experimento natural instrumentado de manera especial, que muestra y descubre ante nosotros, frecuentemente, con una extraordinaria fuerza, la verdadera naturaleza y la estructura del proceso que nos interesa.

Puede parecer una paradoja la circunstancia de que la llave para la comprensión del desarrollo de las funciones psíquicas superiores esperemos encontrarla en la historia del desarrollo del llamado niño defectuoso, es decir, del niño biológicamente deficiente. La explicación de esta paradoja se encierra en el propio carácter del desarrollo de las formas superiores de la conducta del niño, lastrado por cualquier defecto físico.

Más arriba hemos expuesto en detalle la idea de que la particularidad principal del desarrollo infantil consiste en el entrelazamiento de los procesos cultural y biológico. En el niño defectuoso no se ve dicho entrelanzamiento. Ambos planos habitualmente divergen más o menos de modo acentuado. La causa de esta divergencia es el defecto orgánico.

La cultura de la humanidad fue enriqueciéndose gracias a cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso, sus instrumentos materiales y su adaptación, sus aparatos e institutos psicológico-sociales están calculados para una organización psicofisiológica normal.

La utilización de estos instrumentos y aparatos supone –en calidad de premisa necesaria– la presencia de órganos y funciones propios del hombre. El arraigo del niño en la civilización está condicionado por la maduración de los aparatos y funciones correspondientes. En un determinado estadio de su desarrollo biológico, el niño domina el lenguaje, si su cerebro y el aparato verbal se desarrollan normalmente. En otro estadio superior el niño domina el sistema decimal del cálculo y el lenguaje escrito; más tarde aun, operaciones aritméticas fundamentales.

Este enlace, esta atribución de uno u otro estadio o forma del desarrollo hacia determinados momentos de la maduración orgánica, surgió en el transcurso de siglos y milenios y llevó a tal fusión de uno y otro proceso, que la psicología infantil dejó de diferenciar uno del otro y se convenció de la idea de que el dominio de las formas culturales de conducta es síntoma de la maduración orgánica, tan natural como unas u otras características corporales.

Posteriormente, estos síntomas empezaron a ser tomados como el contenido propio del desarrollo orgánico. Primero se hizo notar que el retardo en el habla o la imposibilidad de dominar el lenguaje escrito en determinada edad es con frecuencia síntoma de retraso mental. Después, estos fenómenos fueron considerados como la propia esencia del estado

del cual ellos pueden aparecer, en determinadas condiciones, como síntomas.

Toda la defectología tradicional, toda la concepción sobre el desarrollo y las particularidades del niño anormal estuvo penetrada –aún más que la psicología infantil– de la idea de la homogeneidad y unidad del proceso del desarrollo infantil y colocó, en un mismo plano, las particularidades primarias, biológicas, del niño defectuoso y las complicaciones secundarias, culturales, del defecto. Esto era inducido en lo fundamental por la circunstancia –acerca de la cual ya hemos hablado– de que la gradación y consecutividad del proceso de arraigo en la civilización están condicionadas por la gradación del desarrollo orgánico.

El defecto –al crear una desviación con relación al tipo biológico estable del hombre, al inducir la pérdida de funciones aisladas, la insuficiencia o la lesión de los órganos, una reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre nuevas bases, según un nuevo tipo– altera, como es natural, el transcurso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura. Y es que la cultura ha sido acomodada al tipo normal de hombre, ha sido adaptada a su constitución, y el desarrollo atípico, condicionado por el defecto, no puede arraigarse directa e inmediatamente en la cultura, como esto tiene lugar en el niño normal.

Pero esta dificultad del niño defectuoso para enraizarse en la cultura alcanza su mayor expresión en aquel campo que antes hemos denominado como la esfera propia del desarrollo psicológico y cultural del niño: **en el campo de las funciones psíquicas superiores y del dominio de los procedimientos y modos culturales de la conducta.** Unos y otros, más que el resto de los aspectos y formas de la vida cultural, exigen para su desarrollo la indemnidad del aparato psicofisiológico del niño, ya que unos y otros son, en sí mismos, formas especiales de conducta, que surgen en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y son creados por la cultura; son formas especiales que vienen siendo como la continuación cultural de las funciones psicofisiológicas naturales, de forma análoga a como los instrumentos vienen siendo la continuación de los órganos. Del mismo modo que la utilización de instrumentos supone –en calidad de premisa biológica necesaria– el desarrollo de la mano y del cerebro, así, precisamente, el tipo normal de desarrollo psicofisiológico del niño es una premisa necesaria para el desarrollo psicológico-cultural.

Por eso, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño anormal sigue un desarrollo por completo diferente. La defectología tradicional no hizo consciente aquella idea acerca de que el defecto crea la dificultad del retraso y de la desviación, no sólo en la esfera y en el plano biológico, sino también en la esfera del desarrollo cultural de la conducta. A consecuencia de esto, el desarrollo cultural del niño anormal no ha sido, hasta ahora, casi estudiado.

Entretanto, la práctica defectológica, la llamada **pedagogía terapéutica**, ha sido construida en su base, sobre un importante principio, no

hecho consciente hasta el momento, que pudiéramos definir como la creación de vías de flanqueo del desarrollo cultural del niño normal.

Explicaremos con ejemplos qué es lo que tenemos en cuenta al hablar de vías de flanqueo del desarrollo cultural. El niño ciego no puede dominar el lenguaje escrito, ya que la escritura resulta ser un sistema de símbolos o signos gráficos, que sustituye a los sonidos aislados del habla. En la base de la escritura yace un sistema de estímulos ópticos, inaccesibles al ciego. Esta forma de conducta, esta función cultural que tiene un inmenso significado para el desarrollo del lenguaje interno y para el pensamiento (para la lectura), para las formas culturales de la memoria, etcétera, permanecía inaccesible al niño ciego hasta que fue creada e introducida una vía de flanqueo para el desarrollo del habla escrita: el sistema Braille. El abecedario táctil sustituyó al óptico, haciendo accesibles, a los ciegos, la lectura y la escritura. Pero para esto se exigía la creación de un sistema artificial especial de ayuda, adaptado a las particularidades del niño ciego. La pedagogía terapéutica está llena de ejemplos de este tipo. Se puede decir, sin exagerar, que en esto, en la creación de caminos de rodeo para el desarrollo cultural, está su alfa y omega.

Análogamente, al lado del idioma sonoro de toda la humanidad, ha sido creado el idioma de los gestos para los sordomudos: la dactilología, es decir, un abecedario manual que sustituye el lenguaje oral por la escritura en el aire. Los procesos de dominio de estos sistemas de ayuda cultural y su uso se diferencian por profundas particularidades, en comparación con el uso de los medios habituales de la cultura. Leer con la mano, como lo hace el niño ciego, y leer con el ojo, son procesos psicológicos diferentes, a pesar de que uno y otro cumplen la misma función cultural en la conducta del niño, y pese a que uno y otro tienen en su base mecanismos fisiológicos cercanos.

Así como la ceguera lleva a la retención, en el desarrollo del lenguaje escrito, y a vías de flanqueo en su desarrollo, la sordera provoca la imposibilidad de dominar el lenguaje oral, dando lugar a una de las complicaciones más graves de todo el desarrollo cultural del niño sordo, que seguirá otro proceso distinto al del niño normal. El defecto crea unas dificultades para el desarrollo biológico y otras, completamente diferentes, para el cultural. Así, la sordera no resulta ser una insuficiencia particularmente destructiva y grave en el plano del desarrollo orgánico. El animal sordo casi siempre está más adaptado que el ciego. Pero en el plano del desarrollo cultural éste es uno de los obstáculos más difíciles. Las vías de rodeo del desarrollo verbal llevan a formas de conducta nuevas, exclusivas.

Podríamos plantear —en correspondencia con lo que se dijo más arriba acerca del desarrollo del niño normal— que el rasgo diferenciador fundamental del desarrollo psíquico del niño anormal es la divergencia, la no coincidencia de ambos planos del desarrollo, cuya fusión es característica para el desarrollo del niño normal. Ambas series no coinciden, divergen, no forman un proceso único, fusionado. Las lagunas y las

omisiones en una serie provocan en la otra lagunas variadas y en lugares diferentes. Las vías de rodeo del desarrollo cultural crean formas de conducta especiales, como construidas intencionadamente, con fines experimentales.

Observando, por ejemplo, cómo los rudimentos del desarrollo verbal –que corresponden al niño normal de $1^1/_2$ años– aparecen a veces en el niño sordo sólo en la edad escolar y, además, en una forma completamente distinta, obtenemos la posibilidad del estudio comparado del desarrollo verbal y dominamos de esta manera la clave para la comprensión del entrelazamiento de lo cultural y lo biológico en el desarrollo del niño normal. La divergencia y la vinculación se aclaran y explican mutuamente en el estudio comparado de uno y otro. Este postulado general tiene fuerza en relación con todo el desarrollo cultural en su totalidad. Siguiéndolo, vamos a estudiar la historia del desarrollo cultural del niño normal y anormal como un proceso único por su naturaleza y diferente por su forma de transcurrir.

El puente desde un proceso a otro ha sido lanzado hace relativamente poco tiempo en la ciencia por medio del concepto de primitivismo infantil. A pesar de que en la definición de este concepto todavía hay elementos polémicos, el establecimiento de un tipo especial de desarrollo psíquico infantil, precisamente del **niño-primitivo**, no encuentra, parece, objeciones por ninguna parte. El sentido de este concepto se encierra en la contraposición entre la primitividad y la cultura. Así como el defecto es el polo negativo del talento, así la primitividad, es el polo negativo de la cultura. El niño primitivo es un niño que no ha recorrido la vía del desarrollo cultural o, más exactamente, que se encuentra en los niveles más inferiores del desarrollo cultural.

Durante mucho tiempo, el primitivismo de la psique infantil era considerado como una forma patológica del desarrollo infantil y se confundía con el retraso mental. De hecho, las manifestaciones externas de una y otra forma son con frecuencia extraordinariamente parecidas. Ambas se dan a conocer por síntomas iguales. Pero en realidad son fenómenos de orden diferente. El niño primitivo, en determinadas condiciones, es capaz de seguir el proceso de un desarrollo cultural normal y alcanzar el nivel intelectual de desarrollo cultural del hombre. Y es esto lo que diferencia al primitivismo del retraso mental. Este último es el resultado de un defecto orgánico. El débil mental está limitado en su desarrollo intelectual natural, en el desarrollo del cerebro y como consecuencia de esto no sigue en absoluto el desarrollo cultural, que se hace para él posible –así como también para otros niños normales– sólo siguiendo vías de rodeo. En cambio, el primitivo, en su desarrollo natural no se desvía de la norma; él sólo se mantiene fuera del desarrollo cultural a causa de unas u otras razones, gran parte de las cuales son externas.

Las observaciones clínicas que han permitido establecer un tipo especial de desarrollo infantil, mostraron que este primitivismo puede existir por sí mismo como un retraso aislado en el desarrollo cultural. Pero

puede combinarse con las formas más diferentes de defecto y talento infantil. Por muy importante que sea la caracterización de un tipo puro de niño primitivo y que se reconozcan sus diferencias con respecto al retrasado mental, es decir, al niño débil mental, mostrando, sin dejar lugar a dudas, en el aspecto del subdesarrollo, la existencia de 2 procesos de desarrollo psíquico heterogéneos en la edad infantil, resulta aún más importante el paso ulterior, que no ha sido dado hasta ahora, pero que, indefectiblemente, será dado por la doctrina acerca del primitivismo infantil, en cuanto el desarrollo cultural –tanto del niño anormal como del niño normal– haya sido estudiado suficientemente.

Este paso consiste en el reconocimiento de que cualquier niño normal muestra, en distinto grado y en las diferentes etapas de edad, todo un complejo sintomático de primitivismo, y que éste es un estado general y normal del niño, que no ha seguido aún el desarrollo cultural. Este postulado se relaciona todavía más, en grado mayor, con el niño anormal, cuya insuficiencia orgánica, como vimos, siempre lleva al retraso del desarrollo cultural y, por consiguiente, al primitivismo. El tipo puro de niño primitivo es sencillamente la concentración y agudización del estado prolongado y de retardo anormal del primitivismo infantil normal.

Podemos cerrar el círculo de manera definitiva. Comenzamos con la distinción de 2 líneas del desarrollo psíquico en la edad infantil. El desarrollo consecuente de esta idea nos llevó a descubrir 2 tipos heterogéneos de subdesarrollo infantil: el retraso mental y el primitivismo, que, como es natural, resultan ser el reflejo de ambas líneas del proceso anormal. Pero tanto allá como aquí, en el plano normal y el patológico, hubimos de establecer también un postulado simétrico, precisamente la fusión, el entretejimiento de ambas líneas en ambos planos: el desarrollo y el subdesarrollo. Lo biológico y lo cultural, en la anormalidad y en la normalidad, resultaron heterogéneos, formas especiales específicas de desarrollo, que no existen una al lado de la otra, o una sobre otra y que no están enlazadas de modo mecánico una con otra, sino que se hallan fusionadas en una síntesis superior, compleja, aunque también unitaria. Definir las leyes fundamentales de estructura y desarrollo de esta síntesis es lo que constituye la tarea principal de nuestra investigación.

La psicología infantil no conocía, como vimos, los problemas del desarrollo cultural del niño. Por eso, para ella, hasta ahora, el problema central y principal de toda la psicología, el problema de la personalidad y su desarrollo, se ha mantenido cerrado. En la persona de sus mejores representantes la psicología infantil llega a la conclusión de que «la descripción de la imagen interna de la vida del hombre, como un todo, pertenece al arte del poeta o del historiador». En esencia esto significa el testimonium pauperitatis (testimonio sobre la inconsistencia) de la psicología infantil, el reconocimiento de la imposibilidad, en principio, de investigar el problema de la personalidad dentro de los límites de aquellas fronteras metodológicas, en cuyo interior surgió y se formó la psicología infantil. Sólo una salida decidida, más allá de los límites me-

todológicos de la psicología infantil tradicional, puede llevarnos a la investigación del desarrollo de aquella síntesis psíquica superior que, con toda justificación, debe ser denominada **personalidad del niño.** La historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia del desarrollo de la personalidad.

CAPÍTULO II. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La investigación de cualquier nueva esfera comienza, por fuerza, con la búsqueda y la elaboración de un método. Se puede expresar la idea, en forma de postulado general, de que cualquier nuevo enfoque de principio sobre los problemas científicos conduce también, necesariamente, a nuevos métodos y modos de investigación. El objeto y el método de investigación resultan íntimamente enlazados uno con el otro, por esto la investigación adquiere un aspecto completamente diferente y un transcurso también diferente cuando ambos están relacionados con el hallazgo de un método nuevo adecuado al nuevo problema; en este caso, el método se diferencia, de modo radical, de aquellas formas en que el estudio sólo aplica, a las nuevas esferas o campos, los métodos ya elaborados y establecidos en la ciencia.

Esta diferencia puede ser comparada con la que existe entre ecuaciones con 1 incógnita-2 incógnitas. La investigación a que nos referimos resulta ser una ecuación con 2 incógnitas. La elaboración del problema y del método siguen si no un curso paralelo, por lo menos una marcha conjunta hacia adelante. Las búsquedas del método se convierten en una de las tareas principales de la investigación. El método, en estos casos, es al mismo tiempo **premisa y producto, instrumento y resultado de la investigación.** Si exponemos la descripción del método en la introducción a la historia del desarrollo cultural del niño, esto se hace sobre todo con la finalidad de lograr una exposición sistemática. Por esto, en el presente capítulo, nos limitaremos sólo a una descripción esquemática de la vía que siguió nuestra investigación. La completa puesta al descubierto del método deberá ser una tarea de toda nuestra exposición en su conjunto.

El método debe ser adecuado al objeto estudiado. La psicología infantil no conocía –como afirmamos antes– un enfoque adecuado del problema de los procesos superiores. Esto significa que ella no tenía un método para su investigación. Es evidente que la particularidad de aquel proceso de cambio de conducta que denominamos **desarrollo cultural**, exige métodos y modos de investigación muy especiales. El conocimiento de esta particularidad y de que la investigación parta, de manera consciente, desde este punto, resulta ser la condición primera de adecuación del método al problema. Por esto, el problema del método es el inicio y la base: alfa y omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño.

El conocimiento del método y su fundamentación en principios viene a ser una condición necesaria para la posibilidad de comprender, de

modo correcto, esta historia en todos sus capítulos. Aquellos hechos, con que tendremos que habérnoslas con posterioridad, aquellas generalizaciones a las que nos limitaremos por nuestro material «factual», aquellas leyes, que sobre la base de dichas generalizaciones intentaremos establecer, todo esto se determinará en lo fundamental y esencial por el método, por el modo con la ayuda del cual han sido obtenidos estos hechos, con cuya ayuda se han generalizado y se han sometido a una ley conocida. Por esto, apoyarse realmente en un método, comprender su relación con otros métodos, establecer sus aspectos fuertes y débiles, interpretar los principios de su fundamentación y elaborar una actitud correcta hacia él, significa elaborar un enfoque correcto y científico de toda la exposición ulterior de los problemas más importantes de la psicología infantil en el aspecto de la historia del desarrollo cultural.

Comenzaremos con la fundamentación en principios del método de nuestra investigación y con el esclarecimiento de sus relaciones con otros métodos psicológicos, y ya después pasaremos a un cuadro esquemático de metódicas concretas, es decir, a las técnicas y organización de la investigación experimental. Una metódica concreta puede tener la forma más variada en dependencia del contenido del propio problema particular (estudio de la memoria, del pensamiento, etcétera), de la personalidad del investigado (niños de distinta edad y tipo), de las tareas especiales de la investigación de que se trate (análisis de la génesis de algún proceso) y, por último, del carácter de la investigación (experimental o clínica).

Nosotros no podríamos aún sistematizar y abarcar por completo todos los hechos y procedimientos fundamentales, todas las formas y tipos de metódicas concretas. Pensamos que su variedad es casi infinita. Pero intentaremos describir su forma fundamental y sus variantes más importantes y, sobre todo, los principios de construcción que yacen en su base. En capítulos diferentes –dedicados a la exposición de investigaciones parciales concretas– tendremos oportunidad de volver a la consideración de las formas especiales de los métodos y técnicas de experimentación que hemos empleado.

Todos los métodos psicológicos, que se utilizan en el momento actual en la investigación experimental, a pesar de su extraordinaria variedad, están construidos, en su base, según un solo principio, según un solo tipo, según un sólo esquema: estímulo–reacción. Por muy particular y complejo que sea el tipo de construcción del experimento psicológico, siempre se hace fácil buscar en su base esta fundamentación universal. Independientemente de aquello con lo cual esté experimentando el psicólogo, siempre se trata de influir de alguna manera sobre el hombre, presentarle unos u otros estímulos, estimular de una u otra forma su conducta o sus vivencias y después estudiar, investigar, analizar, describir, comparar la respuesta ante esta influencia, comparar la reacción provocada por el estímulo dado.

El propio sentido del experimento se encierra en que el investigador provoca de modo artificial el fenómeno a estudiar, hace variar

las condiciones de su producción y lo cambia según sus propios fines. Por lo tanto, el medio principal y fundamental del experimento psicológico sigue siendo –como único camino posible a tomar– el análisis de los estímulos y las reacciones correspondientes. En lo que se refiere a las tendencias objetivas en la psicología, como el behaviorismo y la reflexología, el método estímulo-reacción ha sido concebido por ellos como el único camino de estudio de la conducta. Pero si consideramos la cuestión acerca del método de una forma más amplia, e incluimos también todas las otras corrientes de la psicología contemporánea e inclusive la fisiología de la actividad nerviosa superior, la base fundamental del método permanece inmutable.

Las divergencias en la metodología de las distintas escuelas y tendencias, toda la variedad de formas y metódicas concretas y toda la variedad de métodos, debe su origen al desarrollo ulterior del método psicológico fundamental, a su concepción de principios y a su utilización concreta. Todo esto comienza en los umbrales de la premisa básica. El principio estímulo-reacción puede ser como la raíz común de todos los métodos psicológicos, como su punto de partida común o como su coeficiente común sacado de entre paréntesis, y puede ser considerado como la característica general del método psicológico experimental contemporáneo.

Si con relación a las tendencias psicológicas objetivas este postulado es evidente por sí mismo y, por lo tanto, no necesita de un análisis ulterior ni de demostraciones, en cambio, cuando se refiere a la psicología subjetiva, empírica, entonces exige cierta explicación complementaria, pues, el principio estímulo-reacción, como fundamento principal del método psicológico, es considerado con frecuencia como un logro especial de la psicología objetiva, aunque a menudo se le tiene como la diferencia específica del método objetivo y, de ordinario, es contrapuesto al método subjetivo de la psicología empírica. Fácilmente se crea la impresión de que, en la psicología empírica, las cosas son de otro modo, de que a la misma le son propias otras formas, en principio diferentes, de experimentación.

No es difícil convencerse, al analizar con atención esta cuestión, de que esto no es así. La impresión falsa se crea a causa de características externas que conducen a la confusión. En primer lugar, el hecho de que el método de reacción en la psicología tradicional se considera habitualmente como uno de los métodos de experimentación; en segundo lugar, dado que la idea de estímulo-reacción como base del método se constituyó fuera de la psicología empírica, en las corrientes que luchaban contra ella y no fue comprendida ni percibida por ella; y, por último, a causa de una propiedad interna, pero también colateral y sin ninguna relación con la esencia de la cuestión: la propia comprensión de la relación y la naturaleza del estímulo-reacción cambió de raíz en la nueva psicología, y este cambio de sentido, de contenido del concepto, junto a lo novedoso de la formulación verbal, crearon la impre-

sión de cambio y novedad del principio formal del método experimental en la psicología.

De hecho, la vieja psicología construía su experimento desde el punto de vista formal sobre el mismo fundamento que la nueva. El reconocimiento de esto en medida alguna significa el borramiento de los límites entre la vieja y la nueva psicología, o la disminución del significado principal de las diferencias de las distintas tendencias y de los métodos psicológicos. Esto sólo quiere decir que la propia introducción del método experimental en la psicología alimentó una revolución en la psicología empírica desde dentro, acercó el método de la psicología al método y al espíritu de la ciencia natural y preparó, históricamente, el surgimiento de la psicología objetiva. Esto significa solamente que en fuerza de los hechos, de manera espontánea, inclusive los partidarios de la vieja psicología empírica, que parcialmente se habían apoyado sobre la base firme de la ciencia natural, en la práctica del experimento comprendían el carácter reactivo de la vida psíquica.

Por primera vez, en el campo de la psicología y de la psicofisiología, allí, donde están las raíces históricas de la psicología experimental, en el terreno de los fenómenos psíquicos más simples, relacionados de la forma más unívoca y directa con los agentes externos y determinados por estos últimos, se conformó el comienzo general del método experimental. Wundt ve la esencia del experimento psicológico en el cambio del estímulo material, que provoca modificación en el proceso psíquico, directamente relacionado con él, y en el registro objetivo, en la medida de lo posible, de las manifestaciones externas del proceso psíquico inducido. En esencia, aquí ya está contenida por completo y de manera íntegra, de una forma desarrollada toda la idea del método experimental. Es cierto que aquí la reacción se entiende como un proceso psíquico puro, y en la relación entre el proceso psíquico –que constituye el verdadero objeto de estudio– y su manifestación externa, detectada en el experimento, se siente una considerable porción de aquel dualismo, que yace en la base de toda la psicología empírica. Pero esto no modifica la estructura formal del propio experimento. Desde el punto de vista «factual», el experimento estaba construido según el esquema de estímulo-reacción, pero se le interpretaba con el espíritu de la psicología empírica.

Es verdad, que el propio Wundt le atribuía un significado y un papel metódico-auxiliar y no metodológico al estímulo y a la reacción en el experimento psicológico. Éstos eran los marcos que limitaban al proceso psíquico. Lo más importante permanecía dentro. En el centro se mantenía la autoobservación. Pero ésta adquiría firmeza en los marcos de la influencia experimental y del registro de las manifestaciones externas. El estímulo y la reacción eran concebidos en esencia como condiciones de confiabilidad de la autoobservación. El experimento, en opinión de Wundt –regulado rigurosamente por la coerción de la influencia fisiológica– está dirigido a liberar la percepción interna de la

inestabilidad que la caracteriza. Pero para Wundt tampoco era un secreto la circunstancia de que este experimento, por su finalidad –que se encuentra todavía dentro de los marcos de la psicología empírica– por su forma y por el estado real de las cosas, siempre era un experimento psicofísico, un experimento del tipo estímulo-reacción. Y el experimento psicológico contemporáneo, que históricamente se remonta hasta Wundt, se diferencia de modo más sustancial de los primeros experimentos psicológicos por la interpretación y por la comprensión de las magnitudes que forman parte de su composición, más que por el tipo formal de estructura.

A consecuencia de esta falta de correspondencia entre la estructura formal y la comprensión del principio del experimento psicológico de Wundt, éste no hizo consciente la idea que yace en su base. Wundt, desde el punto de vista de la relación entre el proceso psíquico, por un lado, y los estímulos y las reacciones, por otro, distinguía 3 tipos de experimento psicológico, a los cuales reducía toda la variedad de los modos de investigación utilizados: el **método de las estimulaciones,** el método **de la expresión** y el **método de la reacción.** No es difícil darse cuenta que desde el punto de vista de la estructura formal estos 3 tipos se reducen a un tipo común de experimento que se fundamenta en el esquema estímulo-reacción.

Acerca del último de estos 3 tipos –el **método de la reacción**– no hay que hacer referencia siquiera, ya que el mismo muestra este esquema en forma pura. Pero también en los otros 2 (el **método de la estimulación** y el **método de la expresión)** está de hecho estructurado de la misma manera. En el método de estimulación el cambio del estado psíquico –provocado por la estimulación de cualquier órgano de los sentidos– resulta ser una reacción psíquica ante la estimulación, que se estudia sobre la base de las respuestas del sujeto. Vemos de nuevo el esquema-tipo ya bien conocido por nosotros. Toda la diferencia estriba en que en la reacción se estudia sólo un aspecto psíquico, mientras que las reacciones verbales del sujeto juegan el papel, no de objeto de investigación, sino de síntomas del proceso psíquico.

Una situación inversa por su aspecto, pero idéntica en su esencia, la encontramos en el segundo método: el **método de la expresión.** Aquí, de nuevo, el modo de investigación consiste en provocar por medio de estímulos cargados emocionalmente (sustancias agradables y desagradables por su olor y por su sabor), vivencias emocionales y los movimientos expresivos relacionados con ellas, que también se estudian con la ayuda de aparatos especiales. De nuevo el mismo esquema. Toda la diferencia se encierra en que los síntomas externos de la reacción psíquica están esta vez constituidos por los cambios reflejos en el pulso, la respiración, el flujo sanguíneo y no por los testimonios verbales del sujeto.

Así, pues, este corto análisis nos permite con todo fundamento concluir que también la vieja psicología experimental construía sus experimentos según el principio estímulo-reacción. Las diferencias entre

la nueva y la vieja psicología y entre las distintas tendencias de la nueva, repetimos, consisten en la comprensión de este principio, en el contenido que se le da a estas palabras, en el papel que tiene en el experimento los estímulos y las reacciones. Unos psicólogos ven en relación con el estímulo y la reacción el objeto más directo de investigación y consideran a la reacción como un proceso puramente objetivo, análogo a todos los demás procesos de la naturaleza. Otros tienen en cuenta al estímulo y a la reacción como marcos externos, como condiciones que facilitan el experimento psicológico, a veces como síntomas del proceso interno, y a la reacción la ven como objeto de investigación psicológica, identificándola por completo con el proceso psíquico o la vivencia psíquica, de carácter interno.

En todo caso, desde el punto de vista de la estructura formal, tenemos derecho a considerar el principio estímulo-reacción como la base común de todos los variados tipos de experimento psicológico, y sacarlo de entre paréntesis como un coeficiente general. Se sobrentiende que con esto no queremos decir que todos los experimentos están construidos según un prototipo. Es imposible cerrar los ojos ante las inmensas diferencias de carácter metodológico entre las distintas escuelas en la forma de utilización de este principio. En particular se podría señalar la comprensión objetiva, subjetiva y subjetivo-objetiva del propio principio de la reacción.

Con toda razón se habla, por regla general, de 2 tipos distintos de experimento en la psicología empírica en dependencia del objetivo principal y de la estructuración metodológica de toda la investigación: en un caso, el experimento tiene como tarea inducir y presentar el proceso psíquico que ha de ser estudiado; en otro, persigue un fin dinámico-causal de descubrimiento científico-natural de los enlaces causales reales o genéticos de uno u otro proceso. En el primer caso, la introspección tiene un papel central; en el segundo, el experimento con la actividad puede, en principio, pasárselas sin la introspección u otorgarle un papel secundario. Pero detrás de uno y otro tipo de experimento yace aquel esquema universal en el que el lugar de la reacción unas veces lo ocupa la vivencia y otras veces la actividad.

Es imposible callar acerca de una nueva divergencia sustancial que ha surgido en la nueva psicología en lo referente a la comprensión de la naturaleza del experimento psicológico; nos referimos a la divergencia entre la comprensión mecanicista y estructural de las relaciones y enlaces entre el estímulo y la reacción. En unos casos estas relaciones y enlaces son pensados como asociaciones de cualesquiera elementos, sumariamente unibles gracias a la pura coincidencia exterior en el tiempo; en otros casos se promueve al primer plano el estudio de estos enlaces y relaciones como procesos y formaciones integrales o estructuras, que deberán ser comprendidos precisamente como integrales y determinante del significado del todo y el significado de las partes.

La comprensión estructural de los procesos psíquicos, como veremos más adelante, sin duda contiene en sí los gérmenes de nuevas formas de experimento y ya ha realizado muchas investigaciones de nuevo tipo. En particular, crea las premisas metodológicas necesarias y especiales para un nuevo modelo de experimento que nos inclinamos a considerar como el método adecuado y principal de investigación del desarrollo cultural del niño y a cuya explicación está dedicado este capítulo. Pero se refiere mucho más al aspecto de principio, que a la estructura formal del experimento psicológico, llevada a cabo por la psicología estructural, que intenta elevarse sobre los extremismos y parcialidades de los puntos de vista subjetivos y objetivos en la psicología y unirlos y sintetizarlos en un enfoque integral del psiquismo y de la conducta.

La psicología estructural no se plantea la tarea de crear un nuevo diseño de experimento junto a su tarea primordial de una nueva interpretación de sus datos. En particular, en el campo del desarrollo de las funciones psíquicas superiores la nueva psicología, en tanto planteó problemas de este tipo, no hizo ningún intento de elaborar un método adecuado a la naturaleza del problema dado. Pero también se puede decir, en forma general, que habiendo tenido lugar un profundo cambio en la comprensión de las relaciones entre los estímulos y las reacciones, así como en el entendimiento de las tareas de la investigación, la nueva psicología, en su totalidad, preparó el camino para el desarrollo ulterior del esquema del experimento psicológico, creó las premisas metodológicas necesarias; pero ella misma no dio un paso decisivo en esta dirección y ha permanecido hasta ahora por completo, en su práctica experimental y en la metodología del experimento, sobre la vieja base del estímulo-reacción.

Intencionadamente simplificamos esta cuestión con el fin de hacer resaltar los rasgos más esenciales del método experimental en la psicología. En realidad, se sobrentiende, esto es mucho más complejo. No es un solo estímulo, sino toda una serie de estímulos, a veces un grupo complejamente estructurado y en correspondencia con esto, no una reacción, sino una larga cadena de reacciones o de uniones complejas de ellas, las que caracterizan el experimento. Con frecuencia, ante el sujeto de experimentación se presenta una tarea más o menos compleja, que exige un sistema coordinado de reacciones, dirigidas a un fin conocido y que merece el nombre de operación psíquica, por ejemplo, el sujeto debe comparar, recordar algo, meditar, pensar, llevar a cabo una selección, etcétera. Pero, el principio del experimento permanece también aquí inmutable. Se da, por ejemplo, una serie de palabras-estímulos, sílabas sin sentido, figuras, etcétera, y se exige que se las recuerde y se las reproduzca. Pero, a pesar de todo este tipo de complejidades, el esquema de la experiencia permanece igual.

Este modo de investigación se apoya, no hay duda, sobre el postulado fundamental, sobre la ley psicológica principal, según la cual

los procesos psíquicos son reacciones ante los estímulos que los provocan. El esquema básico del experimento, el estímulo-reacción, resulta ser al mismo tiempo la ley fundamental de la conducta. En la psicología se han investigado todos los tipos posibles de relaciones en dependencia de la constelación y cambios de estímulos y reacciones, pero no conocemos ni una sola investigación, donde se haya dado un paso que se salga de los límites de la ley fundamental, elemental en su esencia, de la conducta. Todos los cambios permanecieron dentro del esquema general. Inclusive el método de los reflejos condicionados, de hecho, encuentra su lugar también allí, dentro de este círculo común. Tan diferente de los demás métodos en cuanto al resto de los aspectos, sin embargo, en éste se coloca bajo el signo común.

La psicología no conoce una diferencia de principio, en este sentido, entre el método de investigación de los procesos y funciones inferiores, elementales, y los superiores y complejos. Así, la investigación de una reacción simple y de una compleja se han estructurado siguiendo un mismo método. Los procesos complejos: reconocimiento, diferenciación, selección, asociación e incluso los juicios, se convirtieron en estímulo y reacción y en tal forma se presentaron delante del experimentador. Pero, precisamente, la investigación de los procesos psíquicos superiores, constituye el talón de Aquiles de la psicología experimental. Es justamente en esta línea que se ha desarrollado la crisis más aguda de todas cuantas ha tenido que sufrir. Y esta circunstancia no es nada casual. Está determinada por leyes de la propia naturaleza del experimento psicológico tradicional y por los enfoques más importantes de la investigación psicológica.

Por su esencia, el experimento del tipo que fue elaborado por Wundt era un método adecuado de investigación en el campo de los procesos elementales o inferiores, de carácter psicofisiológico, relacionados de una forma unívoca con las estimulaciones externas. Muchos psicólogos han expresado en más de una ocasión la idea de que sólo en este campo es posible la investigación experimental, mientras que los procesos y funciones psíquicas superiores no permiten, en general, un modo de estudio análogo y quedarán para siempre cerrados a la psicología experimental. En particular, puntos de vista como éstos en relación con la psicología infantil, fueron expresados de forma singularmente categórica y segura. Si recordamos la situación –señalada por nosotros en el capítulo anterior– de todo el problema de los procesos superiores en la psicología infantil y su tendencia general a concentrar su interés alrededor de las formas elementales de conducta, no nos parecerá asombrosa ni inesperada tal condena.

El propio Wundt, es verdad, diferenciaba esferas por su grado de complejidad donde se podrían aplicar los tipos de experimentos diseñados por él. Sólo en lo que se refiere al método de la estimulación, exigía que toda la reacción psíquica inducida por la estimulación fuera homogénea y relacionada directamente con la estimulación que la pro-

vocaba. El método de expresión abarca ya un campo de reacciones emocionales más complejas, aunque, como es natural, todavía en sus formas elementales. Por último, el método de la reacción, que permite una relación condicionada del estímulo y la reacción y la construcción artificial de una tarea (que se presenta al sujeto de experimentación) incluye también, como vimos, modos de investigación de las asociaciones y juicios, es decir, de los procesos del pensamiento. Pero, en general, inclusive para Wundt, es poco probable que quedara como un misterio la circunstancia de que el experimento en aquella forma –que él consideraba como su esencia inmutable y fundamental– era aplicable, en realidad, sólo en la esfera de la psicología de los procesos elementales.

Hay 2 postulados, por lo menos, que no ofrecen dudas en cuanto a su corrección, y éstos son realmente importantes en el aspecto que nos interesa. El primero: aparte de lo que ocurra con los puntos de vista propios de Wundt, la práctica objetiva de la investigación experimental, y el desarrollo ulterior de la psicología, confirmaron por completo que el experimento de Wundt es aplicable sólo a la investigación de las funciones psíquicas inferiores. El segundo: el propio Wundt –fundador de la psicología experimental y de la psicología de los pueblos, que trabajó en el problema del desarrollo cultural en su aspecto psicológico– dividía estos 2 campos de investigación de manera radical en el plano metodológico. Esta división –llevada a cabo por Wundt entre la psicología étnica y experimental, entre la psicología histórica y fisiológica– coincide por completo con los límites que separan la investigación del lenguaje y de otras formas complejas psicológico-culturales en relación con la investigación de procesos más elementales. G. Werner considera este hecho tan paradójico como significativo.

Si buscáramos nuevos argumentos que confirmaran la idea de que las psicologías experimental y general no conocieron el problema del desarrollo cultural y aceptaron en principio el estudio de la psique de la conducta sólo por su lado natural, por el lado de los procesos naturales, es poco probable que pudiéramos encontrar un ejemplo más convincente. Pero nosotros consideramos esta cuestión ya suficientemente esclarecida y, sin embargo, no podemos soslayar el hecho de que, en el campo de la psicología cultural, no quedó lugar, en opinión de Wundt, para el experimento. Como es sabido, toda la psicología de los pueblos está estructurada en Wundt siguiendo el método de la interpretación, es decir, la interpretación de las formaciones espirituales objetivas, como la lengua, el arte, la costumbre.

Pero esto, naturalmente, no se detuvo aquí. El experimento fue introducido en la psicología étnica. La psicología experimental y la psicología étnica –cada una desde su punto de vista– fueron acercadas una a la otra por el propio proceso del desarrollo, y, aunque fue un acercamiento insignificante y exterior, destruyó de todas maneras el límite metodológico entre ambas ciencias. Y debe decirse también

que, hasta ahora, ni una sola de estas 2 disciplinas o ramas de la psicología ha hecho consciente toda la inmensa reestructuración metodológica que el hecho implica para una y otra ciencia.

Esto se ve con facilidad en el hecho de que, con el hombre, que ha crecido en condiciones de poco desarrollo cultural, se comenzaron a utilizar los mismos procedimientos experimentales de investigación, que fueron elaborados en el laboratorio psicológico para el hombre adulto culto.

La situación no es mejor en lo que se refiere a la psicología infantil, en que el experimento sólo en los últimos tiempos comienza a ganarse un lugar. Hasta ahora no ha sido superada por completo la opinión que predominaba en un inicio y que consideraba al experimento en la psicología infantil como algo que no podía ser utilizado. Detrás de esto estaba la premisa tácita de que el experimento psicológico es posible sólo como experimento sobre la introspección. No obstante, hemos sido testigos, en los últimos tiempos, del desarrollo intensivo y fructífero de la psicología experimental infantil. Pero en cuanto tocamos la cuestión sobre los métodos de esta nueva rama de nuestra ciencia, vemos que, las experiencias utilizadas en la psicología infantil, se dividen según su origen y de acuerdo con su carácter, en 3 tipos o grupos; una parte de ellas surge –como dice con acierto K. Bülher– de la psicología de los animales; otra parte se compone siguiendo el ejemplo de los experimentos en adultos, y el resto aparece sobre la base de la propia psicología infantil, procediendo de observaciones casuales acerca de los sucesos de la vida diaria infantil.

De nuevo renunciaríamos a buscar un argumento más elocuente si esto fuera necesario, a favor de que, en la psicología infantil, falta un método adecuado de investigación del desarrollo cultural, de que, la psicología infantil, sólo conoce el enfoque naturalista de este problema, y de que, en sus 2 terceras partes, ella traslada a la investigación del niño, junto con el método, el enfoque sobre la conducta de los animales y del adulto, y sólo en un tercio incorpora al lenguaje del experimento observaciones más o menos casuales. Para el problema del desarrollo cultural del niño no queda lugar en esta situación. Si, a pesar de esto, la psicología experimental infantil ha tenido indiscutibles y gigantescos éxitos, se lo debe, precisamente sólo a que estos métodos resultaron factibles y se justificaron por completo en el esclarecimiento de las dependencias y enlaces naturales descubiertos en la investigación psicológica.

G. Folkelt, en un resumen de los logros de la psicología experimental infantil, señaló el rasgo diferencial de la mayoría de las investigaciones, consistentes en que están construidas según el prototipo del experimento zoopsicológico y utilizan métodos que no necesitan para nada del lenguaje. Nos inclinamos a ver en este reconocimiento, fundamentado por completo, el verdadero rasgo diferencial de la investigación experimental de la conducta del niño. Pero reconocer esto significa

decir en otras palabras lo mismo que ya fue expresado en el capítulo anterior, **que la psicología infantil está penetrada del enfoque naturalista puro sobre el niño, que lo estudia en lo fundamental como un ser natural, y no como un ser social.**

Empero, dejemos de lado estas disgregaciones y el análisis de las situaciones expuestas antes. El propio problema de la relación de las distintas ramas de la psicología genética entre sí, y sus enlaces con la psicología general y experimental, surgirá de nuevo ante nosotros al final de este capítulo. Ahora, fijemos la conclusión que nos es necesario hacer en relación con el problema general del método experimental. Esta conclusión puede ser expresada bastante lacónicamente: en la psicología étnica y en la infantil –por cuanto en ellas ha penetrado el método experimental– predomina el mismo principio de su estructura, el **principio estímulo-reacción.**

Nos queda todavía por dar un paso en esta misma dirección, antes de dejar, definitivamente, el esclarecimiento del destino de este esquema universal y seguir adelante. Debemos preguntar: ¿cuál ha sido el destino del estudio de los procesos superiores y cuál es el principio de construcción del experimento en este campo? Vimos ya que una parte de los procesos superiores –considerados en el aspecto del desarrollo cultural– fue sacada de la esfera de la acción y de la aplicación del experimento, y que otra parte –en el aspecto psicofisiológico– se estudiaba, en principio, de la misma manera que se hace con los procesos elementales (por ejemplo, la reacción compleja de juicio). Por supuesto, esto no podía quedar así.

La investigación tropezó muy pronto con el hecho de que, los procesos superiores y, en particular el pensamiento, no se logran acomodar dentro del esquema de experimentación de Wundt; que los procesos del pensamiento no se mantienen en una relación unívoca con cualesquiera estímulos externos –como sucede en el campo de las sensaciones– y que, por lo tanto, el esquema del experimento deberá ser reestructurado. Y esto fue hecho en las investigaciones de los procesos del pensamiento en la escuela de Würzburgo por O. Külpe y sus discípulos y por A. Binet en París. Estos investigadores ampliaron pero no destruyeron el esquema fundamental e inicial del experimento psicológico. Ellos –como el resto de los innovadores– buscaron una salida para cambiar la comprensión del estímulo y la reacción y su papel, pero no intentaron salirse en general de los límites del esquema fundamental. Primero se reformó el concepto de estimulación, y después el concepto de reacción. Pero este binomio se mantuvo indemne.

Como estimulación, escribía Binet, debemos comprender, no sólo las influencias sobre los órganos de los sentidos a partir de cualquier agente material, sino cualquier cambio en general que nosotros, los experimentadores, provocamos a voluntad en la conciencia del sujeto de investigación; así, el lenguaje, el habla, en manos del psicólogo, es un estímulo más sutil y no menos definido que los estímulos sensoriales

habituales; el lenguaje, en calidad de estímulo, le proporciona a la experimentación psicológica una variedad muy amplia.

De este modo, el lenguaje y el experimento –que Wundt separaba entre sí trazando entre ellos un límite que ya desde hacía mucho tiempo había sido colocado entre la fisiología y la historia del alma, entre lo natural y lo cultural en la psicología del hombre– fueron acercados en las nuevas investigaciones, pero por medio de una operación bastante sencilla y a un precio bastante alto. El habla fue equiparada –por su papel en el experimento psicológico– a los estímulos sensoriales comunes, y, en principio, colocada a un mismo nivel que ellos. El enfoque naturalista sobre el habla, como excitadora de los procesos superiores del pensamiento, el enfoque unilateral, sólo desde el punto de vista natural –como si se tratara de un estímulo sensorial común– da lugar, de hecho, a 2 direcciones polarizadas: la concepción idealista del pensamiento (aparecida en la escuela de Würzburgo) y la concepción materialista mecánica del pensamiento (surgida sobre la base del behaviorismo y la reflexología.) No en balde, habiendo hecho consciente por completo la raíz común del enfoque metodológico, a pesar del distanciamiento de ambas concepciones, V. M. Bejterev declaró, abiertamente, que los datos de los experimentos de los psicólogos de Würzburgo son idénticos en su totalidad a los resultados del análisis reflexológico, con la única condición de sustituir –en la descripción de los procesos del pensamiento– los términos subjetivos por los objetivos.

En esta definición está contenida de antemano, en forma plegada, toda la concepción ulterior del pensamiento, que surgió sobre el terreno de nuevas investigaciones. Pues, si el habla, es sencillamente un estímulo sensorial común junto a otros agentes que provocan cambios en la conciencia, si su papel ya está limitado por anticipado a esto y se reduce al impulso inicial necesario, al motivo material para el surgimiento de los procesos del pensamiento, entonces con anterioridad se debe esperar que suceda lo que realmente sucedió; que en el pensamiento, despojado de cualquier tipo de huellas sensoriales e independiente del habla, los investigadores vieran un actus purus, es decir, un acto espiritual puro. «De nuevo nos encontramos en el camino hacia las ideas», declaró con motivo de estas investigaciones O. Külpe.

Por otro lado, aunque esto parezca paradójico a primera vista, en esta misma concepción está encerrada también la concepción del behaviorismo y la reflexología en lo concerniente a las cuestiones del pensamiento. Ya A. Binet siguió otro camino. Él pudo llegar a la idea de V. M. Bejterev y de D. Watson en su desarrollo lógico. Binet veía en el pensamiento sin imágenes y sin habla un proceso inconsciente, una serie de condicionamientos psíquicos, en esencia, de naturaleza motriz, análogos a los procesos fisiológicos, y que denominó la mímica interna. Llevando hasta sus últimas consecuencias esta misma idea, no hubiera sido difícil arribar a la formulación de Watson, que afirma que el pen-

samiento no se diferencia en nada de otros hábitos motores, por ejemplo, la natación o el juego de golf.

Estos 2 callejones sin salida, aunque orientados en distintas direcciones son por igual inútiles, y los conocemos ya desde el capítulo anterior. Vimos que, en ausencia del problema del desarrollo cultural de la conducta y de las funciones psíquicas superiores, las psicologías –general e infantil– iban a parar, ineludiblemente, a estos callejones sin salida. No repetiremos lo que ya fue dicho antes. Diremos sólo que si en el caso dado es aplicable el postulado general, según el cual los métodos se reconocen por sus resultados, esto significa que, junto a la concepción del pensamiento de la escuela de Würzburgo, sufrió también una bancarrota su método, que la condena histórica fue pronunciada por igual y al mismo tiempo en relación con la teoría y con el método.

Pero el método –y esto nos interesa en primer lugar– tanto de la escuela de Würzburgo como del behaviorismo, sigue siendo el método de estímulo-reacción. Külpe y sus discípulos comprendían, de manera diferente, en comparación con los reflexólogos, el papel de los estímulos y reacciones utilizados, definían de otro modo el objetivo y el fin de la investigación. Estudiaron –con la ayuda de estímulos y reacciones verbales, otorgándoles un papel complementario, auxiliar– las reacciones psíquicas que, en esencia, no tenían ninguna relación con aquellos; otros hicieron objeto de investigación a los propios estímulos y reacciones verbales, suponiendo que detrás de ellos no se escondía nada, a no ser fantasmas y visiones; pero unos y otros consideraron a los estímulos y reacciones verbales, al habla, exclusivamente desde el punto de vista natural, como un estímulo sensorial común; unos y otros por igual permanecen sobre la base del principio del estímulo-reacción.

En esencia, en la consigna verbal, en la orden verbal –considerada en la metódica de la investigación reflexológica como perfectamente análoga a todo el resto de los estímulos combinatorios–, tenemos una expresión extrema, llevada al máximo, de lo mismo que en el behaviorismo (en relación con el enfoque sobre la consigna verbal, que considera a los testimonios ofrecidos por el sujeto de investigación como simples reacciones motoras), lleva hasta el límite extremo el enfoque naturalista sobre la reacción verbal. Pero nos inclinamos a afirmar que entre estos postulados –llevados al extremo y a la aplicación habitual de la consigna verbal, tomando en cuenta los testimonios del sujeto de experimentación, en la psicología experimental en cierto sentido– existe más bien sólo una diferencia de grado. Se comprende que, en un caso lo psíquico se ignora por completo, y que, en el otro, es lo único que interesa al investigador. En este sentido, la vieja psicología y la reflexología son 2 polos opuestos. Pero, en un determinado sentido, las podemos volver a acercar. Una y otra, una en mayor y otra en menor grado, no hicieron ninguna diferenciación de principio entre la consigna verbal hablada y cualquier otro tipo de estímulo sensorial material.

En la psicología experimental, la consigna verbal es la base de cualquier experimento. Con su ayuda, el experimentador crea la actitud necesaria en el sujeto, induce el proceso que debe someterse a la investigación, establece relaciones, etcétera, pero, casi siempre, el propio papel psicológico de la consigna suele ser ignorado. El investigador trata después de las relaciones, los procesos, etcétera, creados e inducidos por la consigna, como si hubieran surgido de manera natural, por sí mismos, sin consigna verbal.

Con frecuencia, el momento decisivo del experimento, la consigna, quedaba fuera del campo visual del investigador. No se sometía a análisis, se le consideraba un proceso complementario, auxiliar. Los propios experimentos eran tenidos en cuenta, por lo común, después que, como un proceso inducido por la consigna, comenzaban a realizarse de modo automático tras su establecimiento. Los primeros experimentos eran a menudo desechados, los procesos eran estudiados post mortem, cuando la acción viva de la consigna pasaba a un plano secundario, a la sombra. El investigador, olvidando el origen del proceso inducido de manera artificial, suponía con ingenuidad que éste transcurría exactamente de la misma manera como si hubiera surgido por sí mismo, sin la ayuda de la consigna verbal. Esta particularidad del experimento psicológico, que no tiene análogos, no era, en general, tomada en cuenta. Los experimentos con reacciones eran estudiados, por ejemplo, como si la reacción del sujeto fuera provocada en realidad por la aparición del estímulo, y no por la consigna previamente presentada.

Tendremos ocasión de volver al problema de la consigna en el experimento psicológico. Por esto no tenemos la intención de agotar este tema con consideraciones breves. Pero para la valoración correcta del postulado fundamental que desarrollamos en el presente capítulo, el análisis del papel que se le adjudicó al habla en el experimento psicológico, tiene un significado decisivo. El habla fue considerada en el mismo plano que otros estímulos sensoriales. La consigna quedaba situada dentro de los marcos del esquema principal. Es verdad que algunos psicólogos, como N. Asch y otros, intentaron enfocar el análisis psicológico de la consigna, pero lo hicieron, exclusivamente, desde el punto de vista de su influencia sobre el proceso de la introspección y su determinación. Adelantándonos a nuestra exposición podríamos decir que en este solo hecho, al parecer particular, está encerrado por completo todo el problema del enfoque adecuado sobre las funciones psíquicas superiores.

La ausencia de diferenciación del papel del habla y el de otros estímulos sensoriales en el experimento psicológico es una consecuencia directa e indefectible del imperio indiscriminado del esquema fundamental: estímulo-reacción. Se sobrentiende, que el habla puede ser considerada, con todo derecho, en este plano, ya que es posible, y desde cierto punto de vista resulta lógico tenerla como un hábito motor junto a otros hábitos. En los procesos de formación de los conceptos o de

los significados del habla, el mecanismo de las asociaciones y otros mecanismos más elementales aún, juegan también un papel secundario. Por último, se puede estudiar del mismo modo la composición natural del habla como un estímulo sensorial. Pero, precisamente porque el método estímulo-reacción es por igual aplicable a todas las formas de conducta (inferiores y superiores), es insuficiente en la investigación de las funciones superiores, inadecuado a su naturaleza, ya que abarca aquello que hay de común en ellas con los procesos inferiores y no incluye su calidad especifica. Este método enfoca las formaciones culturales desde el punto de vista natural.

Es curioso que la fisiología de la actividad nerviosa superior no repita este error, siendo así que para ella sería más natural y comprensible un enfoque que nivelara las diferencias entre el habla y los demás estímulos y siendo así tambien que el punto de vista natural, sobre todo en cuanto a los fenómenos de la conducta (incluidos los culturales) es perfectamente obligado. Inclusive en el plano fisiológico I. P. Pavlov llama la atención sobre la particularidad que separa «la señalización grandiosa del habla» de toda la masa restante de estímulos señalizadores.

«Naturalmente –dice Pavlov– la palabra es para el hombre un estímulo condicionado tan real, como todo los restantes que le son comunes a él y a los animales, pero, al mismo tiempo, con una implicación tal como ningún otro, que no permite, en este sentido, ningún tipo de comparación cualitativa o cuantitativa con los estímulos condicionados de los animales.»[4] El múltiple alcance de la palabra –que Pavlov señala como su rasgo diferencial– no agota, claro está, en el plano psicológico, toda la variedad y particularidad de aquélla y ni siquiera expresa el rasgo central de esta particularidad. Pero ya es, en principio, importante una cosa: que la investigación fisiológica lleva al establecimiento y al reconocimiento de la particularidad cualitativa y cuantitativa de la palabra, y que la misma no es comparable, en este sentido, con los estímulos condicionados de los animales.

Por supuesto, que el haber hecho consciente la singularidad del habla en este plano no le era ajeno a la psicología. Pero, en su propio plano colocaba, en una misma serie, a todos los estímulos sensoriales, incluida también la palabra. En este sentido la psicología coincidía, de hecho, con la fisiología, en el enfoque sobre la conducta superior del hombre. El esquema metodológico estímulo-reacción unía a una y otra ciencia. Esto obligó a la psicología experimental –según Binet– a equiparar la palabra con los estímulos sensoriales comunes. Era necesario o renunciar al esquema, o violarlo, o someterlo todo a él.

Vemos que este esquema está en la base del experimento psicológico, por muy heterogéneas que sean las formas que el mismo tome en las investigaciones de distintas escuelas y con independencia del campo

[4] I. P. Pavlov: **Obras completas**, t. IV. Ed.: A. C. de la URSS, 1951, pp. 428-429.

de la psicología en que penetre. Este esquema abarca todas las tendencias: desde el asociacionismo hasta la psicología estructural; todos los campos de investigación: desde los procesos elementales hasta los superiores; todos los capítulos de la psicología, desde la psicología general hasta a la infantil.

Este postulado tiene, sin embargo, su reverso, que aparentemente desvaloriza el resultado de la generalización hecha por nosotros, es decir, nuestra deducción principal. Así, por lo menos, parece a primera vista.

Este reverso consiste en que, a medida que generalizamos y extendemos nuestro esquema a campos de la psicología cada vez más amplios y en todas direcciones, de forma directa y proporcional, se esfuma, a causa de este proceso, el contenido concreto de este esquema. Hemos visto que detrás de él pueden esconderse los enfoques más diferentes e inclusive opuestos con respecto al psiquismo y a la conducta del hombre, los fines y tareas de investigación más diversos, por último, los campos de investigación más disímiles. Surge la pregunta: ¿no será acaso que todo el esquema, en este estado de cosas, está vacío, que es una forma que no significa nada, que detrás del mismo no hay ningún contenido concreto y que por lo tanto le falta sentido a la generalización obtenida por nosotros?

Para dar respuesta a esta pregunta, se debe establecer cuál es el contenido positivo que hay detrás del esquema estímulo-reacción, qué es lo que significa el hecho de que dicho esquema yace en la base de cualquier método experimental en psicología, o qué es lo que hay de común en todas las formas y tipos heterogéneos en el experimento psicológico, que se esconde detrás del esquema general y lo fundamenta.

Lo general que une todos los tipos y formas de experimento psicológico, que está presente en todos ellos, en distinta medida –por cuanto los mismos se apoyan en el principio estímulo-reacción– es el enfoque naturalista sobre la psicología del hombre, que si no se pone al descubierto y no se supera es imposible encontrar un método adecuado para la investigación del desarrollo cultural de la conducta. Por su esencia esta concepción nos parece hermanada con la comprensión naturalista de la historia, cuya unilateralidad, según las palabras de F. Engels, se encierra en que, la misma reconoce «...que sólo la naturaleza actúa sobre el hombre y que sólo las condiciones naturales determinan por todas partes su desarrollo histórico» y olvidan que también «...el hombre influye inversamente sobre la naturaleza, la modifica, se crea a sí mismo nuevas condiciones de existencia».[5]

El enfoque naturalista sobre la conducta en su totalidad –incluido también el punto de vista sobre las funciones psíquicas superiores que se han formado en el período histórico del desarrollo de la conducta– no toma en cuenta la diferencia cualitativa entre la historia del hombre y la de los animales. En principio, el esquema estímulo-reacción se,

[5] F. Engels: **Dialéctica de la naturaleza**, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1955, p. 183.

aplica por igual a la investigación de la conducta del hombre y a la conducta de los animales. Ya este solo hecho contiene, en sí mismo, en forma tácita, la idea completa de que toda diferencia cualitativa de la historia del hombre, que todo **cambio de la naturaleza del hombre,** que todo nuevo tipo de adaptación humana, no se reflejó en la conducta del hombre y no provocó en ella cambio alguno de carácter esencial. Esta idea significa, en realidad, el reconocimiento de que la conducta del hombre se encuentra fuera del desarrollo histórico general de la humanidad.

Por muy inconsistente, e inclusive absurda, que parezca tal idea en su forma descubierta, no obstante, continúa habitando solapadamente como una premisa silenciosa, como un principio tácito de la psicología experimental. Admitir que el trabajo –que cambió de manera radical el carácter de la adaptación del hombre a la naturaleza– no está relacionado con el cambio del tipo de conducta del hombre, es imposible, si se acepta, junto con Engels, que «...el instrumento significa específicamente una actividad humana, que transforma la acción del hombre sobre la naturaleza y la producción».[6] ¿Acaso en la psicología del hombre, en el desarrollo de la conducta, no hay nada que corresponda a aquella diferencia en las relaciones de la naturaleza, que separa al hombre de los animales y que es lo que tiene en cuenta Engels cuando dice que «...el animal sólo utiliza la naturaleza externa y el hombre en cambio impera sobre ella»? O de otra forma: «Pero todas las acciones planificadas de todos los animales no lograron dejar sobre la naturaleza la huella de su voluntad. Esto pudo hacerlo sólo el hombre.»[7]

Volviendo al ejemplo que habíamos traído antes, podríamos preguntar: ¿qué es lo que significa para el experimento psicológico la circunstancia de que la fórmula de Jennings, relacionada con el condicionamiento orgánico del sistema de **activación,** no puede ser utilizada en el hombre en el momento, cuando su mano toma por primera vez el instrumento, es decir, en el primer año de vida? El esquema estímulo-reacción y el enfoque naturalista sobre la psique del hombre que se esconde detrás de él suponen el carácter pasivo de la conducta humana como su característica fundamental. La palabra **pasivo** la utilizamos en el sentido figurado en el que ésta es utilizada habitualmente, cuando se habla del **carácter pasivo** de la adaptación de los animales a diferencia de la **adaptación activa** del hombre. ¿En la conducta de los animales y del hombre –preguntamos nosotros– habrá algo que deba corresponder a esta diferencia de los 2 tipos de adaptación?

Si prestamos atención a estas consideraciones puramente teóricas y unimos a ellas la impotencia –señalada más arriba y no refutada por nadie– de la psicología experimental en la aplicación del esquema es-

[6] K. Marx y F. Engels: **Obras escogidas,** t. II, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1953, p. 63.

[7] F. Engels: **Dialéctica de la naturaleza,** Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1955, p. 140.

tímulo-reacción a la investigación de las funciones psíquicas superiores, se hará claro que este esquema no puede servir como el fundamental para la construcción de un método adecuado de investigación de las formas de conducta específicamente humanas. En el mejor de los casos nos ayuda a detectar la presencia de formas colaterales, supeditadas, inferiores, y que no agotan la esencia de la forma principal. La utilización de este esquema, universal y exhaustivo en todos los estadios del desarrollo de la conducta, sólo puede llevar al establecimiento de una variedad cuantitativa pura, a la complicación y elevación de los estímulos y las reacciones del hombre en comparación con los animales, pero no puede detectar la nueva calidad de la conducta humana, acerca de la cual Hegel dijo: «Cualquier cosa es lo que es gracias a su cualidad y si la pierde, deja de ser lo que es», ya que el desarrollo de la conducta desde los animales al hombre produjo el surgimiento de una nueva calidad: en esto consiste nuestra idea principal. Este desarrollo no se agota con la sola complicación de aquellas relaciones entre los estímulos y las reacciones, que ya nos son dadas en la psicología de los animales. Tampoco va por el camino del aumento cuantitativo y la multiplicación de estas relaciones. En su centro está un salto dialéctico, que conduce a un cambio cualitativo de la propia relación entre el estímulo y la reacción. La conducta del hombre –así podríamos formular nuestra conclusión principal– se diferencia también por una particularidad cuantitativa en relación con la conducta de los animales, como se diferencia todo el tipo de adaptación y desarrollo histórico del hombre en comparación con la adaptación de los animales, ya que el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad. Por lo mismo, hemos sido llevados a la necesidad de buscar y encontrar una fórmula metodológica nueva para el experimento psicológico.

Hemos llegado al lugar más difícil de toda nuestra exposición. Debemos, a medida que se desarrollan nuestras ideas, formular en pocas palabras la estructura y la base del nuevo método, con la ayuda del cual han sido llevadas a cabo nuestras investigaciones. Pero, a causa de la íntima relación entre el método y el objeto de la investigación –de lo cual hablamos al principio de este capítulo– dar una fórmula significa, de antemano, descubrir la idea central de toda la investigación, anticipar hasta cierto grado sus conclusiones y resultados, que podían ser completamente comprensibles, convincentes y claros, sólo al final de nuestra exposición.

Ahora sólo cabe –con el fin de fundamentar el método– decir aquello a cuyo desarrollo está dedicado todo este libro, y en lo que están fusionados de manera inseparable el principio y el fin de toda nuestra investigación; lo que representa el alfa y omega de toda la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Nos decidimos a proponer esta fórmula, que deberá yacer en la base de nuestro método, y desarrollar primero la idea principal de toda

nuestra investigación en forma de hipótesis de trabajo. Hubiéramos pc dido, al escoger este camino para la exposición, apoyarnos en las pa labras de F. Engels, que expresan, de forma perfectamente precisa, e significado metodológico del proceso de nuestro pensamiento: «La hi pótesis –dice él– es una forma del desarrollo de la ciencia natural, po cuanto ésta piensa. La observación abre cualquier nuevo hecho, que hace imposible el modo anterior de explicación de estos hechos, que son del mismo grupo. Desde ese momento, aparece la necesidad de nuevos modos de explicación, que se apoyan por primera vez sólo sobre una cantidad limitada de hechos y observaciones. El material expe rimental ulterior lleva a la depuración de estas hipótesis, elimina algunas de ellas, modifica otras, hasta que, por fin, no se establezca en forma nítida una ley. Si quisiéramos esperar hasta que el material estuviera listo en **forma pura** para una ley, esto significaría detener hasta entonces la investigación pensante y, ya por esto sólo, nunca obtendríamos dicha ley.»[8]

Comenzamos nuestra investigación con el análisis psicológico de varias formas de conducta, que es cierto que las encontramos con no poca frecuencia en la vida cotidiana y que, por lo tanto, son conocidas de todos, pero que, al mismo tiempo, resultan en alto grado formaciones históricas complejas de las épocas más antiguas en el desarrollo psicológico del hombre. Estos procedimientos o modos de conducta surgen estereotipadamente en determinadas situaciones, representan formas psicológicas fosilizadas, cristalizadas, que surgieron en tiempos muy remotos en los escalones más primitivos del desarrollo cultural del ser humano y que, de manera asombrosa, se han conservado como supervivencias históricas fósiles y, al mismo tiempo, vivas en la conducta del hombre contemporáneo.

Sabemos que la selección de tales procedimientos, en calidad de punto de partida para toda nuestra investigación y para el objeto cercano de nuestro análisis –del cual esperamos fórmulas de construcción de un nuevo método–, no puede parecer inesperada y extraña. Estas formas de conducta no inducen habitualmente sobre sí una atención seria, inclusive en la vida diaria. Nunca han llamado la atención del psicólogo investigador. Cuando se las menciona ello está motivado, casi siempre, por el interés hacia las curiosidades psicológicas, que no merecen un interés mayor. El observador y el investigador siempre pasan de largo junto a ellas, ya que las mismas, sin duda no cumplen, y no pueden cumplir, función significativa alguna en la conducta del hombre contemporáneo, por lo que permanecen como aisladas, fuera de sus sistemas principales, en los suburbios, en la periferia más extrema, no relacionadas, por nada ni por nadie, con las líneas profundas y directrices. Inclusive, al utilizarlas, al acudir a ellas, el hombre contemporáneo lo hace con cierta ironía. Estos pedazos históricos, esfumados,

[8] F. Engels: **Dialéctica de la naturaleza**, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1955, p. 191.

que han perdido su sentido, estas supervivencias psicológicas de un lejano pasado, que penetran en el tejido general de la conducta como un cuerpo extraño, tan poco típicas, impersonales, que han perdido casi todo su significado en la adaptación psicológica del hombre contemporáneo, tal parece que apenas si pueden «decir algo esencial» acerca de su conducta.

Esta condena, no hay dudas, tiene sus bases firmes en la extraordinariamente baja valoración vital práctica, que le es dable a estos hechos insignificantes, de poca monta, que no tienen con qué atraer la atención. Por esto, sería un profundo error introducir tales hechos y sus análogos –despojados de sentido vital alguno– en el centro de investigación, atribuirles sentido e interés por sí mismos, porque precisamente por sí mismos constituyen, indudablemente la última tarea de la explicación psicológica; sin ellos puede pasarse inclusive la descripción que pretenda el alcance más amplio y profundo. Por sí mismos son cero y aun menos que cero.

Pero la valoración vital de cualquier fenómeno y su valor cognoscitivo-científico no coinciden siempre, y, lo más importante, ellos nunca pueden coincidir inmediata y directamente en el caso, cuando el fenómeno dado es considerado en calidad de un indicio indirecto, una prueba sustancial mínima, como huella o síntoma de cualquier proceso o de un suceso grande e importante, que se vuelve a crear o se descubre sobre la base de la investigación y el estudio, del análisis y la interpretación de sus vestigios, de sus residuos, que devienen en un medio muy valioso para el conocimiento científico. El zoólogo, mediante los restos mínimos de un hueso de cualquier animal desenterrado, restablece todo el esqueleto e incluso la forma de vida de éste. No teniendo ningún valor real, la moneda antigua con frecuencia le abre al arqueólogo un complejo problema histórico. El historiador, descodificando los jeroglíficos grabados en la piedra, penetra en la profundidad de los siglos. El médico, por un síntoma mínimo, establece el diagnóstico de la enfermedad. La psicología, sólo en los últimos tiempos es que supera el miedo ante la valoración vital de los fenómenos y aprende a ver en las menudencias insignificantes (resto del mundo de los fenómenos, si utilizamos la expresión de Sigmund Freud, quien llamó la atención sobre la psicología de la vida cotidiana), documentos psicológicos que poseen, con frecuencia, importancia.

Quisiéramos ir por el mismo camino y mostrar, en el campo de los problemas que nos interesan, cómo lo grande se manifiesta en lo pequeño, según las palabras de Freud dichas con motivo de esto mismo.

En este sentido, los restos del mundo de los fenómenos, seleccionados por nosotros para el análisis, representan un material muy ventajoso en los aspectos más diferentes. En el mundo de los fenómenos psicológicos ocupan un lugar muy particular, aunque muy poco notable. Con ellos no pueden compararse ni los datos del experimento, ni los de la psicología del hombre primitivo, mucho más vitales, complejos

y valiosos en relación con la resolución del nudo fundamental de nuestro problema y la búsqueda de un punto de partida para la aplicación de nuestro método.

Estos fenómenos ínfimos y, al mismo tiempo, profundamente significativos, podrían ser llamados con toda fundamentación **funciones psíquicas rudimentarias,** por analogía con los órganos rudimentarios. Como es sabido, estos órganos están extraordinariamente extendidos y se encuentran en el mundo orgánico a cada paso. «Así –dice I. L. Miechnikov– encontramos restos de ojo en los animales que viven en la oscuridad, o restos de órganos sexuales en las plantas y los animales que han perdido la capacidad de reproducirse.» Por ello, la expresión **función rudimentaria** es, en su sentido literal, contradictoria, ya que la particularidad fundamental de los órganos rudimentarios se encierra, precisamente, en que son órganos inactivos, que no cumplen ninguna función, ningún papel en la actividad vital general del organismo. Pero, en sentido figurado, podríamos denominar así a las funciones psicológicas, que se han conservado hasta el momento actual, que no cumplen ningún papel esencial en la conducta de la personalidad y que son residuos de sistemas de conducta más antiguos.

Las funciones rudimentarias, así como los órganos, son documentos sobre el desarrollo, testigos vivos de las viejas épocas, pruebas evidentes del origen, importantes síntomas históricos. Precisamente en este sentido, la biología y la teoría evolucionista hace mucho tiempo que se dieron cuenta de la «importante significación de los órganos rudimentarios como documentos, que pueden servir para el restablecimiento de la genealogía de los organismos. Estos órganos, innecesarios por sí mismos, resultan ser residuos de órganos análogos pero más desarrollados, que cumplían fines útiles en los antecesores. Una cantidad extraordinariamente grande de órganos rudimentarios sirve, en el hombre, de demostración de su origen animal y le proporciona a la ciencia datos esenciales para la comprensión filosófica de la naturaleza humana».

Todo esto, casi punto por punto, sólo con algunos pequeños cambios, podría ser repetido por un psicólogo, siguiendo a Miechnikov, al estudiar las funciones rudimentarias, sólo con la diferencia de que las funciones inactivas, que tenemos en cuenta, son residuos vivos, no de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico de la conducta. Por esto, el estudio de las funciones rudimentarias debe ser el punto de partida para desplegar la perspectiva histórica en la investigación psicológica. En este punto están inseparablemente fusionados el pasado y el presente. En él, el presente aparece bajo la luz de la historia, y nos encontramos, al mismo tiempo, en 2 planos: **el de lo que es y el de lo que fue.** Este punto es el extremo final de un hilo que enlaza al presente con el pasado, a los estadios superiores del desarrollo con los estadios iniciales.

Las funciones rudimentarias, que encontramos en cualquier sistema de conducta y que son residuos de funciones equivalentes –más de-

sarrolladas en otros sistemas psicológicos antiguos– son una prueba viva del origen de estos sistemas superiores y de su relación histórica con estratos más viejos en el desarrollo de la conducta. Por eso, su estudio puede descubrirnos datos esenciales para la comprensión de la conducta humana, aquellos datos que nos son necesarios cuando buscamos la fórmula principal del método. Por tal razón decidimos comenzar desde hechos ínfimos e insignificantes y elevar su investigación a una gran altura teórica, tratando de descubrir cómo lo grande se manifiesta en lo más pequeño.

El análisis de estas formas psicológicas nos deja ver qué es lo que fueron, en un inicio, las funciones psíquicas superiores, incluidas con ellas en un mismo sistema de conducta; qué fue el propio sistema, en el cual coexisten funciones activas y rudimentarias. Este análisis nos da un punto de partida de su génesis y, al mismo tiempo, de todo el método. Por supuesto, sólo un punto de partida. Y ni un ápice más. No debemos olvidar, ni por un segundo, las diferencias entre ellas y las funciones actuantes. El conocimiento de la estructura de las funciones rudimentarias nunca puede descubrir ante nuestros ojos ni la estructura y el carácter de la actividad de las funciones vivas superiores, ni todo el camino de su desarrollo. Estas funciones son sólo vestigios, y no un cuadro coherente de todo el proceso. Ellas ponen en nuestras manos el extremo de un hilo para la investigación ulterior, pero, por sí mismas, no pueden sustituirlo ni hacerlo innecesario. Inclusive, no están en condición de ayudarnos a desenredar por completo todo el hilo, del cual son un extremo. Sólo nos conducen hacia la investigación, pero inclusive no nos introducen en ella. Pero no es sólo esto lo que esperamos de nuestro análisis. Nosotros necesitamos un método.

Sabemos que, en algunas plantas y animales se encuentran órganos sexuales rudimentarios del otro sexo, que testimonian que alguna vez estos organismos fueron hermafroditas. Esto, sin embargo, no nos libera de la necesidad de estudiar toda la variedad de estructura y función de los órganos sexuales de estos organismos que son, actualmente, unisexuales. Precisamente de esta manera, la presencia en la conducta del hombre contemporáneo de funciones culturales rudimentarias, señala, sin lugar a dudas, que el sistema de conducta conocido por nosotros se desarrolló a partir de sistemas primitivos antiguos, en los cuales estas funciones –actualmente rudimentarias– constituyeron una vez una parte actuante inseparable y orgánica. Lo que ni en el menor grado significa que junto al reconocimiento de esto, el estudio de toda la variedad del sistema cultural superior se haga innecesario. Los órganos rudimentarios del hombre descubren su parentesco con el mono, pero este hecho no opaca ante nuestro ojos toda la profunda diferencia en cuanto a la estructuración y las funciones del organismo del hombre y de los monos. Así también, el testimonio de las funciones rudimentarias acerca de que la conducta del hombre contemporáneo se desarrolló a partir de sistemas más primitivos, ni en el menor grado nos obliga

a borrar los límites existentes entre el hombre primitivo y el hombre culto. A nadie se le ha ocurrido afirmar que el conocimiento del hecho de que la gallina se desarrolló desde un huevo, nos puede llevar a identificar el huevo y la gallina.

Pero hay algo que no ofrece la menor duda y que, para el problema del método que nos interesa, tiene un significado de primer orden. Las funciones rudimentarias, encontradas por nosotros en el sistema de las formas culturales superiores de la conducta, y análogas a las funciones actuantes y desarrolladas de este mismo tipo en sistemas más primitivos, nos permiten relacionar, genéticamente, a los sistemas inferiores y superiores. Ellas dan un punto de apoyo para el enfoque histórico sobre las funciones psíquicas superiores y para el enlace de la psicología del hombre primitivo con la psicología del hombre superior. Al mismo tiempo, dan la posibilidad de traspasar los datos de la psicología étnica a la investigación experimental psicológica, así como dan también la medida de la homogeneidad tanto de los procesos psíquicos, inducidos en el experimento genético, como de las funciones psíquicas superiores. Siendo el eslabón de enlace entre la forma de conducta experimentalmente simplificada y la psicología del hombre primitivo, por un lado, y entre las funciones psíquicas superiores, por otro, las formas rudimentarias forman como un nudo, que enlazan 3 campos de investigación, como un foco, al que convergen y en el que se entrecruzan todas las líneas del desarrollo cultural, como una especie de centro de todo el problema. Ellas yacen a mitad del camino entre aquello que observamos en el experimento en la psicología infantil y étnica, y aquello que denominamos funciones psíquicas superiores que resultan ser el eslabón último de todo el desarrollo cultural.

Con esto no queremos afirmar, en absoluto, que el principio de trabajo de las funciones psíquicas superiores es el mismo que el principio de estructuración de las rudimentarias, o que éste último nos descubra por completo el camino y el mecanismo de desarrollo de los procesos superiores de la conducta. Pero suponemos que ambos principios tienen una relación de parentesco y que uno es la aproximación al otro, y por eso es que esta aproximación nos descubre las funciones superiores, la construcción de su modelo experimental. Las funciones superiores y las rudimentarias, a nuestros ojos, son los polos opuestos de un mismo sistema de conducta, su punto superior e inferior, que representan los límites, dentro de los cuales están distribuidos todos los grados y formas de las funciones superiores. Ambos puntos tomados a la vez, determinan el eje histórico de todo el sistema de la conducta de la personalidad. Esto último necesita ser explicado.

Hasta ahora muchos se inclinan a concebir la idea de la psicología histórica bajo una falsa luz. Identifican la historia con el pasado. Estudiar alguna cosa históricamente significa, para quienes piensan así, estudiar precisamente uno u otro de los hechos del pasado. De aquí, esa concepción ingenua de ver un límite intransitable entre el estudio his-

tórico y el de las formas presentes. Pero en realidad, el estudio histórico significa sencillamente la utilización de la categoría del desarrollo en la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente quiere decir estudiarlo en movimiento. Ésta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Abarcar en la investigación el proceso de desarrollo de alguna cosa en todas sus fases y cambios –desde que surge hasta que desaparece– es lo que significa en esencia descubrir su naturaleza, descubrir su esencia, ya que «sólo en movimiento, el cuerpo muestra lo que es». Así, la investigación histórica de la conducta no es un complemento o un medio auxiliar para el estudio teórico, sino que forma parte de la base de este último.

En correspondencia con esto se puede estudiar, históricamente, por igual, tanto las formas actuales, presentes, como las pasadas. La comprensión histórica se extiende también a la psicología general. P. Blonskij expresó esto en la tesis general que plantea: «La conducta puede ser comprendida sólo como historia de la conducta.» Esto es un verdadero punto de vista dialéctico sobre la psicología. Aplicado de modo consecuente, este punto de vista se extiende ineludiblemente también a la psicología de lo actual. El acercamiento de la psicología general y genética que surge desde aquí, pone de manifiesto, de forma inusitada para los viejos investigadores, que también la conducta del hombre culto adulto contemporáneo no es homogénea en el sentido genético. Su estructura psicológica, como establecen P. Blonkij y G. Werner, contiene en sí muchas capas genéticamente diferentes.

El individuo muestra en su conducta distintas fases ya terminadas del desarrollo, que aparecen como congeladas. La multiplicidad de planos genéticos de la personalidad, que contiene en sí estratos de distinta antigüedad, le confiere una estructura extraordinariamente compleja y sirve al mismo tiempo como de escala genética, que une, a través de toda una serie de formas transitorias, las funciones superiores de la personalidad con la conducta primitiva en la ontogénesis y filogénesis. La presencia de funciones rudimentarias, acerca de las cuales hemos estado hablando todo el tiempo, confirma de manera insuperable, la idea de la estructura geológica de la personalidad, y la introduce en el contexto genético de la historia de la conducta.

Estas funciones se hacen ellas mismas claras sólo como resultado de la investigación del desarrollo psicológico-cultural. Sólo gracias a una prolongada experimentación e interpretación de los resultados a la luz de los datos de la psicología étnica, es que hemos podido descubrir su mecanismo y establecer su postulado central en el sistema de investigaciones del desarrollo cultural de la conducta. Pero el orden cronológico de los distintos momentos de la investigación no siempre coincide por completo con el orden lógico de sus ideas, lo que obliga al análisis de estas funciones a extraer ya, desde el comienzo, como un momento, lo que responde, de la forma más esencial, a la naturaleza

de la propia investigación. Él nos enseña cómo crear en el experimento un modelo de las funciones superiores.

Como las formaciones antiguas –aparecidas en los primeros períodos del desarrollo cultural–, han conservado en forma pura el principio de su estructuración y actividad, el prototipo de todas las otras formas culturales de la conducta. Aquello que existe en forma oculta en los procesos infinitamente más complejos, aquí nos es dado en forma abierta. Desaparecieron todos los enlaces que las unían con el sistema que cierta vez las generó; desapareció el terreno sobre el cual surgieron; el fondo de su actividad cambió, ellas están arrancadas de su sistema y trasladadas por el torrente del desarrollo histórico a una esfera completamente diferente. Por esto parece que no tienen raíces, enlaces, y que existen de forma autónoma, por sí mismas, representando un objeto seductor para el análisis, como si, premeditadamente, hubieran sido separadas para él. Por eso ellas ponen de manifiesto, en forma genuina, el principio de su estructuración, que, como la llave a la cerradura, le viene bien al problema de los procesos superiores.

El hecho de que se mantengan aparte, como un cuerpo extraño, sin raíces ni enlaces, en un entorno heterogéneo e impropio, les imprime el carácter de modelos, esquemas y ejemplos, instrumentados premeditadamente. Su genealogía está escrita en su estructura interna. Ellas llevan su historia en sí mismas. El análisis de cada una de tales formas exige una pequeña monografía aparte. Pero, a diferencia de las concepciones apriorísticas, de los ejemplos y esquemas creados artificialmente, ellas son formaciones reales, que encuentran su continuación directa e inmediata en el experimento, que reproduce sus formas principales, y en la investigación del hombre primitivo, que descubre su historia.

El enlace, real y no artificial, que yace en ellas mismas, en su naturaleza, las une con las líneas principales en el desarrollo cultural de la conducta. Sus historia es grandiosa, pero en su tiempo no fueron desechos del mundo de los fenómenos. En su momento, la aparición de cada nueva forma significaba una nueva victoria del hombre sobre su propia naturaleza, una nueva época en la historia de las funciones. Forman los caminos reales a través de los cuales la humanidad una vez fue más allá de las fronteras de su existencia animal. Son monumentos reales de logros grandiosos de la cultura, que arrastran una existencia penosa en una época que les resulta ajena. Si alguien quisiera descubrir la historia de cada una de tales funciones rudimentarias, la veríamos en uno de los grandes caminos históricos de la humanidad. Si la desplázaramos etnológicamente, veríamos el escalón general de la cultura, al que, en distintas épocas y en diferentes formas, se elevaron todos los pueblos.

Pero esto significaría complicar la cuestión y quitarle a estas formas su superioridad principal. Ellas son buenas precisamente en la forma en que han sido dadas, pues, nos interesan no por sí mismas y buscamos en ellas una llave para el método. Ellas enlazan en sí 2 virtudes que

raramente coexisten: por un lado, son antiguas, primitivas, hechas groseramente como instrumentos primitivo (lo que significa que son simples en extremo); han conservado la plasticidad, la originalidad que obligó a V. Köhler a utilizar la investigación de los antropoides con la esperanza de encontrar en ellos el punto de partida natural, aparecido con la utilización de los instrumentos, para la comprensión teórica de la naturaleza del intelecto, y al mismo tiempo, ante nosotros, tenemos formas acabadas que ya han culminado su desarrollo, que no contienen capacidades por desarrollar, o rasgos transitorios, que descubren hasta el fin aquello que ellas son.

Estos fósiles psicológicos muestran de forma congelada, detenida, su desarrollo interno. En ellas están unidos el principio y el fin de su desarrollo. Ellas mismas, en esencia, ya fuera del proceso de desarrollo. Su desarrollo propio ya ha sido terminado. En esta unión de plasticidad y «fosilidad» de los puntos iniciales y finales del desarrollo, de la sencillez y de lo acabado, se encierra su inmensa ventaja para el estudio y las hace objeto incomparable de investigación. Es como si hubieran estado predeterminadas a convertirse en su punto inicial, en la puerta, en la base de su método.

Antes de estudiar el desarrollo, debemos esclarecer qué es lo que se desarrolla. Este análisis previo y necesario de las funciones rudimentarias es el que debe darnos respuesta a esta cuestión. El que estas funciones hayan muerto y vivan al mismo tiempo, que se muevan junto con el sistema vivo, en el cual están incluidas, y que se hayan fosilizado juntas, permite descubrir en ellas este necesario qué del proceso de desarrollo que nos interesa. Este qué es el que debe descansar en la base de la buscada fórmula del método, formar su fundamento real y convertirla en un análogo del proceso real.

El análisis de las funciones rudimentarias –al que pasamos ahora y cuyo significado y fundamentación metodológica hemos intentado poner al descubierto en nuestro ya prolongado razonamiento– está llamado a descubrir la base real de nuestra fórmula metodológica.

La primera forma de conducta que nos interesa es, sobre todo, fácil de representar en relación con aquella situación específica, en la que habitualmente aparece. A esta situación, en su expresión simplificada la suelen denominar la situación del asno de Buridan, basándose en una anécdota muy conocida y que con frecuencia figura en las obras de los filósofos, sin que, por cierto, dicha anécdota aparezca en las obras de este autor. El asno, hambriento y que se encuentra a la misma distancia de 2 hatos de pienso completamente iguales y colgados a la izquierda y a la derecha, deberá morir de hambre, ya que los motivos que actúan sobre él son totalmente equivalentes y tienen direcciones opuestas. En esto consiste la famosa anécdota que ilustra la idea del determinismo

absoluto de la conducta, la idea de la ausencia de libertad de la voluntad. ¿Qué haría en una situación análoga el hombre?

Unos pensadores afirmaron que el hombre correría la misma suerte que el asno. Otros, por el contrario, han supuesto que el hombre sería un asno vergonzante, y no una cosa pensante, res cogitans, si pereciera en tales circunstancias.

En esencia, ésta es la cuestión fundamental de toda la psicología del hombre. En ella, en forma en extremo simplificada e ideal, esta representado todo el problema de nuestra investigación, todo el problema del estímulo-reacción. Si 2 estímulos actúan con igual fuerza en direcciones opuestas, provocando al mismo tiempo 2 reacciones incompatibles, resulta por necesidad mecánica, que aparece una inhibición completa, la conducta se detiene, no hay salida. Aquellos que vieron la salida para el hombre, en esta situación sin salida para el asno, relacionaron la solución del problema con el espíritu, para el cual la necesidad material no existe y flota donde quiere. Este filosófico «o-o» corresponde con precisión a la interpretación espiritualista o mecanicista de la conducta del hombre en una situación análoga, y que, con igual claridad, se ha desarrollado en la psicología.

James debió haber «pedido un préstamo» de energía espiritual –por supuesto pequeño, como corresponde a un pragmatista– al divino fiat (**hágase**) mediante el cual fue creado el mundo y sin la ayuda del cual James no vió la posibilidad de explicar, científicamente, el acto volitivo Un behaviorista consecuente debe reconocer –si quiere permanecer fiel a su sistema- que el analizar la situación perderíamos la idea acerca de cualquier diferencia entre el hombre y el asno, olvidaríamos que es un animal, pero lo que tenemos delante (aunque en la imaginación) es un hombre. Tendremos todavía la ocasión, al analizar todas nuestras investigaciones, de volver otra vez sobre la perspectiva filosófica que descubre, desde este punto, nuestro problema, y traducir al lenguaje filosófico lo que quisiéramos establecer ahora en otro plano, en el de la investigación empírica real.

Para los filósofos, toda esta situación ficticia y preconcebida fue sólo una construcción lógica artificial que permite, de forma evidente y concreta, ilustrar una u otra solución del problema de la libertad de la voluntad. En esencia, éste fue un modelo lógico del problema ético. En cambio, a nosotros, nos interesa ahora cómo es que en la misma situación se conduce y actúa un animal real y un hombre de verdad. Con este planteamiento de la cuestión, cambia también, desde luego, la propia situación, así como el sujeto que reacciona y la vía de la investigación. Todo esto se traslada desde el plano ideal al real, con todas sus grandes imperfecciones y también con todas sus grandes ventajas.

Ante todo, como era de esperar, en la realidad no aparece una situación tan esquemática. En cambio, con frecuencia aparecen situaciones

más o menos cercanas a la dada. Estas situaciones permiten una investigación experimental o una observación psicológica.

La investigación experimental ya mostró, en relación con los animales, que en el choque entre procesos nerviosos contrapuestos, tal como lo cuenta I. P. Pavlov, aparece una desviación en relación con la norma en la actividad de la corteza más o menos prolongada, y que no se somente a ninguna medida que tomemos. El perro responde, a la pugna de estímulos contrapuestos, con una explosión, con una excitación o inhibición patológicas, cae en la neurosis.

Pavlov cuenta que en uno de estos casos el perro «cayó directamente en un frenesí: movía ininterrumpidamente todas las partes del cuerpo, ladraba y aullaba impacientemente, la secreción de saliva se hizo continua». Su reacción recuerda muy de cerca aquello que ha sido llamado «tormenta motriz», reacción del animal que ha caído en una situación sin salida. En otros perros, la neurosis adquiere otra dirección, que rememora más otra reacción biológica ante la situación sin salida: el reflejo de muerte ficticia, el aletargamiento, la inhibición difusa. A estos perros se les cura utilizando «un recurso terapéutico ya probado: el bromo». Así pues, el perro, en la situación del asno de Buridan, cae en la neurosis y no en la neutralización mecánica de los procesos nerviosos contrapuestos. Pero ahora nos interesa el hombre colocado en una situación similar.

Comenzaremos –como dijimos más arriba– a partir de las funciones rudimentarias, desde la observación sobre hechos de la vida cotidiana. Veamos un ejemplo literario: «¿Comenzar el servicio militar o esperar? –por centésima vez se hacía la pregunta Pierre. Tomó las cartas, que tenía sobre la mesa, y comenzó a hacer un solitario. Si sale este solitario –se decía a sí mismo, mezclando las cartas y mirando hacia arriba–, si sale entonces significa... ¿qué significa?»

«...A pesar de que el solitario se logró, Pierre no se fue al ejército y se quedó en Moscú con la misma ansiedad, indecisión y temor.»[9]

Aquello que en Pierre Besujov –el héroe de la novela de L. N. Tolstoi. **La guerra y la paz**– se manifestó en forma de función inoperante, rudimentaria y que, según la idea del autor debía trasmitir en forma activa metafórica, el estado de indecisión, que dominaba a su héroe, nos abre los ojos ante un hecho psicológico de importancia capital y de primer orden. Su análisis es simple pero significativo. Muestra que el hombre, que se encuentra en la situación de Buridan, echa mano de la ayuda de estímulos y motivos auxiliares introducidos artificialmente en la situación. El hombre, colocado en el lugar del asno de Buridan, tiraría una moneda a cara o cruz, y de esta forma, dominaría la situación. Algo análogo es confirmado también por las observaciones sobre las formas rudimentarias de esta función, cuando, en situaciones experimentales

[9] L. N. Tolstoi: **Obras escogidas**, t. VI, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1951, p. 184.

creadas artificialmente, provocan en el niño una conducta parecida, como en nuestro ejemplo, donde se manifiesta pero no actúa.

Hablaremos más adelante sobre estas experiencias. Ahora para nosotros es importante el hecho de que la función inactiva tiene detrás de sí una historia larga y compleja en sumo grado. En su tiempo no fue una simple «acción sintomática», que expresaba nuestro estado interno, pero sin sentido en aquel sistema de conducta en el que se manifiesta y que ha perdido su función inicial y se ha hecho inútil. Alguna vez éste fue un punto limítrofe que separaba una época de otra en el desarrollo de la conducta. Éste es uno de aquellos puntos, sobre los que hablamos ya, en el que la humanidad cierta vez se fue más allá de las fronteras de su existencia animal.

En la conducta de las gentes, que han crecido en las condiciones de una cultura atrasada, la suerte tiene un papel muy importante. Como relatan los investigadores, en muchas de estas tribus no se toma ni una sola decisión en casos difíciles si no se echa a la suerte. Los huesos lanzados y que han caído de una forma particular resultan ser un estímulo auxiliar decisivo en la lucha de los motivos. Levy-Brühl describe un inmenso conjunto de modos, con la ayuda de los cuales se resuelve una u otra alternativa por medio de estímulos arbitrarios, que no tienen ninguna relación con la propia situación y que son introducidos por el hombre primitivo, exclusivamente, en calidad de recursos para escoger 2 reacciones posibles.

Si un tusem —cuenta Levy-Brühl sobre las tribus del África del Sur— se encuentra en dificultades, él no debe actuar como el jefe de una tribu, quien ante la solicitud de un misionero de que enviara a su hijo a la escuela respondió: «Yo tendré un sueño sobre esto.» Él sencillamente debe tirar los huesecillos.

R. Turnvald ve con todo fundamento en estos hechos el comienzo del autocontrol consciente sobre las acciones propias y, realmente, el hombre, que por primera vez tiró los huesos buscando la suerte, dio un paso decisivo e importante por el camino del desarrollo cultural de la conducta. Esto no contradice en nada el hecho de que, precisamente, tal operación mata cualquier intento serio de utilizar el razonamiento o la experiencia en la vida práctica: ¿para qué pensar y estudiar, cuando la solución se puede ver en un sueño o tirando los huesos de la suerte? Éste es el destino de todas las formas de conducta mágica: muy pronto se convierten en impedimentos para el ulterior desarrollo del pensamiento, aunque por sí mismas constituyen el germen de determinadas tendencias en el escalón dado del desarrollo histórico.

Pero ahora no nos puede interesar este grande y complejo problema por sí mismo, así como la no menos compleja y profunda cuestión acerca de la explicación psicológica del aspecto mágico de la suerte. Notemos sólo que el carácter mágico de esta operación, que tiene sus raíces, como mostró Levy-Brühl, en las propias profundidades del pensamiento pri-

mitivo, nos obliga a desechar de inmediato la idea de que tenemos ante nosotros la invención racional o intelectualista de la inteligencia primitiva. Esto es incalculablemente más complejo. Pero en el aspecto que nos interesa es importante, no cómo se manifiesta y en qué medida es inconsciente y oscuro, en qué medida juega un papel supeditado al principio psicológico fundamental, sobre el cual está estructurada toda la operación. Para nosotros es decisivo mostrar que la función rudimentaria fue, en un momento, un punto en extremo importante y significativo en el sistema de la conducta del hombre primitivo.

Si se abstrae en forma pura el propio principio de construcción de toda operación al azar, es fácil ver que sus rasgos más esenciales se encierran en una relación nueva y completamente especial entre los estímulos y las reacciones, imposible en la conducta del animal. En nuestros experimentos creamos, artificialmente, para el niño y para el adulto, una operación tal, que ocupa un lugar intermedio entre el solitario de Pierre Besujov y el lanzamiento de los huesos del azar en la tribu primitiva. Por un lado tratamos de que la operación tuviera sentido, que fuera una verdadera salida de la situación; por otro lado, excluimos la presencia de operaciones mágicas, entorpecedoras, relacionadas con el albur. Buscamos en las condiciones artificiales del experimento la forma intermedia de la operación entre sus manifestaciones rudimentarias y mágicas. Quisimos estudiar el principio de contrucción que yace en su base, de forma actuante, pura, no complicada. Sobre estas experiencias se hablará en uno de los últimos capítulos, pero quisiéramos presentar en pocas palabras dicho principio de ordenamiento de la conducta, descubierto por nosotros como resultado del análisis de la operación con el azar. Vamos a razonar esquemáticamente. En una situación determinada sobre el hombre actúan 2 estímulos iguales en cuanto a su fuerza y contrarios en cuanto a la dirección de las reacciones que provocan: **A** y **B**. Si la acción conjunta de ambos estímulos **A** y **B** conduce a la suma mecánica de sus acciones, es decir, a la ausencia total de cualquier reacción, tenemos ante nosotros lo que debió ocurrir, según la anécdota, con el asno de Buridan. Ésta es la expresión superior y más pura del principio estímulo-reacción en la conducta. La determinación completa de la conducta por parte de la estimulación, y la posibilidad completa de estudiar toda la conducta según el esquema estímulo-reacción están presentadas aquí en la forma más simplificada e ideal.

El hombre, colocado ante la misma situación, echa la suerte. Introduce artificialmente en la situación, sin cambiarla, nuevos estímulos auxiliares que no tienen ninguna relación con la situación: **a-A, b-B.** Si cae **a**, obedecerá al estímulo **A**, si cae **b**, al estímulo **B. Él mismo crea** una situación artificial, introduce un par auxiliar de estímulos. Él determina de antemano su conducta, su selección, por medio de la introducción del **estímulo-instrumento.** Supongamos que, al echar la suerte cae **a.**

Por esta razón ganará el estímulo **A**. El estímulo **A** provoca la reacción correspondiente: **X**. El estímulo **B** queda sin haber tenido resultado. La reacción **Y** correspondiente a él no logró manifestarse.

Analicemos lo que ha sucedido. La reacción **X** ha sido provocada, naturalmente, por el estímulo **A**. Sin él la misma no hubiera podido tener lugar. Pero **X** ha sido provocada sólo por **A**. **A** en sí mismo ha sido neutralizado por la acción de **B**. La reacción **X** ha sido provocada tambien por el estímulo a, que no tiene ninguna relación con él y que ha sido introducido artificialmente en la situación. Así, el estímulo creado por el propio hombre determinó su reacción. Podríamos decir, por consiguiente, que el hombre determinó por sí mismo su reacción con la ayuda de un estímulo arbitrario.

Un partidario del principio estímulo-reacción puede con todo derecho argumentar que hemos caído en una ilusión. Aquello que tuvo lugar puede ser explicado en su totalidad por medio del esquema estímulo-reacción. En realidad, dirá nuestro oponente, no vemos en vuestro experimento ninguna diferencia esencial en relación con lo que ha sido relatado en la anécdota. Si en el segundo caso, con el azar apareció una reacción, anteriormente inhibida, esto tuvo lugar, porque la situación cambió. Cambiaron los estímulos. En el primer caso actuaban **A** y **B**; en el segundo caso: **A**-a y **B**-b. El estímulo **A** fue favorecido por haber aparecido **a** al echar la suerte, mientras que **B** se debilitó por no haber aparecido **b**. La conducta, en el segundo caso, es la misma que en el primero, se determina en su totalidad, por el principio estímulo-reacción. «Usted habla —concluye el oponente—, acerca de un nuevo principio, que yace en la base de toda la operación en que se echa la suerte, acerca de una nueva relación especial entre los estímulos y las reacciones. Nosotros no vemos ninguna diferencia esencial entre la primera y la segunda variante; echándolo a la suerte y sin echarlo a la suerte, usted dice que el hombre por sí mismo determinó su reacción. Perdone, pero el propio hombre un segundo antes no sabía cómo actuaría, qué escogería. No es el hombre quien ha determinado su conducta, sino la suerte.» Y, ¿qué es la suerte sino un estímulo? El estímulo **a** determinó la reacción **X** en la situación dada, y no «el propio hombre». La operación de echar la suerte confirma aún más la historia con el asno de Buridan, el hecho de que en la base de la conducta del hombre está el mismo principio que hay en la conducta de los animales. Sólo que la estimulación, que determina la conducta humana, es un poco más rica y compleja, eso es todo.

En un punto debemos concordar con estas objeciones. Lo que ha ocurrido puede ser, realmente, explicado también por el esquema estímulo-reacción. Por completo y sin dejar residuo. Desde un punto de vista conocido, precisamente desde el punto de vista de nuestro oponente, todas las diferencias en la conducta de uno y otro caso están determinadas sólo por la diferencia de los estímulos. Y todo el análisis de nuestro oponente, desde este punto de vista, es absolutamente

correcto desde principio a fin. Pero ahí está la cuestión. Consideramos este punto de vista inconsistente en la investigación de la operación de echar la suerte, precisamente porque en el desarrollo sucesivo conduce a la negación de una diferencia esencial entre una y otra variante de la conducta, es decir, ha sido incapaz de captar aquel nuevo principio de construcción de la conducta, que se pone al descubierto en la segunda variante, al compararla con la primera. Esto significa que el viejo punto de vista es inadecuado a la investigación de un nuevo objeto, a las nuevas formas superiores de la conducta. El viejo principio –que se ha conservado en una nueva forma de conducta– detecta aquello que tiene de común con las inferiores, pero no capta aquella particularidad que hay en la nueva forma y que la diferencia de las formas inferiores, no percibe el nuevo principio, que surge sobre el viejo. En este sentido, la objeción de nuestro oponente demuestra, una vez más, que el viejo punto de vista no está en condiciones de descubrir, adecuadamente, las diferencias esenciales entre la conducta del hombre y la del animal, poner al descubierto, de modo conveniente, la estructura de las funciones psíquicas superiores. ¿Quién pondrá en duda que podemos dejar de notar la particularidad específica de las formas superiores, pasarlas de largo? El habla humana puede también ser considerada entre la serie de reacciones sonoras de los animales y, desde un conocido punto de vista, dejar de lado sus diferencias específicas. Podemos limitarnos a descubrir, en las formas superiores de conducta, la presencia de formas supeditadas inferiores y accesorias. Pero todo el problema se encierra en que ¿cuál es el valor cognoscitivo-científico que tiene el cerrar los ojos ante lo específico, lo particular, lo superior en la conducta del hombre? Se puede, naturalmente, cerrar un ojo, pero es preciso saber que entonces el campo visual necesariamente se estrecha.

El análisis de nuestro opositor es precisamente un análisis monocular. No capta la dinámica de lo que ocurrió en nuestro ejemplo: el paso de una situación a la otra, la aparición de los estímulos complementarios a y b, el significado funcional de los estímulos-instrumentos («tirar la suerte»), la estructura de toda la operación en su totalidad, y, finalmente, el principio que está en su base. Enfoca toda la operación sólo desde el punto de vista de su composición, descomponiéndola analíticamente en partes y corroborando que estas partes, cada una por separado y todas sumadas, se supeditan al principio estímulo-reacción. De manera estática separa ambas situaciones y las compara en su forma congelada, olvidando, que la segunda parte de la operación («tirar la suerte») surgió sobre la base de la primera (la situación de Buridan), que una se convirtió en la otra y que precisamente esta transformación constituye la clave de todo el problema.

Podríamos contestarle a nuestros oponentes que la reacción X, en nuestro ejemplo, está determinada por el estímulo a, pero este estímulo no surgió por sí mismo y, por ende, no constituía una parte orgánica de la situación. Más aún, él no tenía por sí mismo ninguna relación con los estímulos **A** y **B**, a partir de los cuales se constituía la situación.

Fue introducido por el propio hombre, y su enlace con el estímulo **A** fue establecido también por el hombre. Es cierto que toda la historia de la conducta se determina, en su totalidad, por la agrupación de estímulos, pero la propia agrupación, la propia estimulación es creada por el hombre. Nuestros opositores dicen que la situación cambió, en el segundo caso, ya que aparecieron los nuevos estímulos a y b. No es cierto: ella estaba cambiada, y precisamente por el mismo hombre, que, como el asno de Buridan, estaba condenado, irremisiblemente, por fuerzas de la situación, a la inactividad o «a estallar».

En nuestro análisis podríamos concluir, como respuesta, que nuestros opositores pierden de vista –detrás del juego de los estímulos y reacciones– aquello que en realidad sucedió: la introducción activa del hombre en la situación, su papel activo, su conducta, consistente en la inclusión de estímulos nuevos. Y es precisamente en esto en lo que se encierra el nuevo principio, la nueva y particular relación entre la conducta y la estimulación, de la que hemos hablado. Descomponiendo la operación en partes perdimos su porción más importante: una particular actividad del hombre, dirigida al dominio de la propia conducta. Decir que el estímulo a fue determinante, en el caso dado, la conducta, es lo mismo que decir que el palo le alcanzó el fruto al chimpancé (en los experimentos de V. Köhler). Pero el palo era dirigido por la mano y la mano por el cerebro. El palo era sólo un instrumento de la actividad del chimpancé. Lo mismo hay que decir sobre nuestra situación. Detras del estímulo **a** estaban la mano y el cerebro del hombre. La propia aparición de nuevos estímulos fue el resultado de la iniciativa activa del hombre. Nos olvidamos del hombre: ése es nuestro error.

Finalmente: el hombre, dicen ellos, un segundo antes, no sabía como actuaría, qué decidiría. El estímulo **a** («la suerte echada») lo obligó a actuar de una manera determinada. Pero... ¿quién le comunicó al estímulo a esta fuerza coercitiva? La mano del hombre dirigía este estímulo. Fue el hombre quien de antemamno estableció el papel y la función del estímulo, que, por sí mismo, no podía determinar la conducta, como tampoco el palo hubiera podido, por sí mismo, tumbar el fruto. El estímulo a fue –en el caso dado– un instrumento de la actividad del hombre. En esto está el quid de la cosa.

De nuevo pospondremos para el final de nuestra investigación un análisis más detallado de esta cuestión, que se halla directamente relacionada con el problema de la libertad de la voluntad humana. Para entonces, cuando ante nosotros transcurra, en forma resultante, la conducta superior en sus formas principales, estructuradas según este principio, podremos, de forma más completa y profunda, valorar su esencia y percibir la perspectiva que se abre detrás de ella. Ahora quisiéramos sólo reforzar la conclusión principal –que podemos hacer a partir de nuestro análisis– en forma de postulado general: la operación de echar la suerte pone de manifiesto una estructura nueva y par-

ticular; en comparación con la situación de Buridan, lo nuevo consiste en que el hombre crea él mismo estímulos que determinan su reacción y los utiliza en calidad de medios para dominar los procesos de la propia conducta. El hombre determina, de por sí, su propia conducta con la ayuda de estímulos-instrumentos creados arbitrariamente.

Pasemos al análisis de la segunda función rudimentaria, también tan social y extendida como «echar la suerte», y, en el mismo grado, inactiva. Nos obligamos a ver en esto una gran ventaja para el análisis de esas funciones inactivas. Esta vez, ante nosotros, aparecen las formas rudimentarias de la memoria cultural, que, como «echar la suerte», es una forma rudimentaria de voluntad cultural.

Del mismo modo, «echar la suerte», o «hacer un lacito para recordar», se relacionan con la psicología de la vida cotidiana. Una persona necesita recordar algo –como es el caso de aquel que debe cumplir un encargo o recoger una cosa– pero por no confiar en su memoria y sin apoyarse en ella, «se hace un lacito» (casi siempre en el pañuelo de bolsillo) o utiliza cualquier otro procedimiento análogo, como, por ejemplo, colocar un pequeño pedazo de papel dentro del reloj de bolsillo, etcétera. El lazo deberá recordarle, más adelante, aquello que hay que hacer. Y, realmente, como todo el mundo sabe, esto puede servir, en ciertos casos, como un medio de recordación confiable.

He aquí de nuevo una operación inconcebible e imposible en los animales. Estamos, una vez más, listos para ver en el acto de introducción de un medio de recordación arbitrario auxiliar en la creación activa y en la utilización de estímulos, en calidad de instrumentos de la memoria, un nuevo principio, un rasgo específico de lo conducta humana.

La historia de la operación de «hacer el lazo» es extraordinariamente compleja y aleccionadora. En su momento, su aparición significó el arribo de la humanidad a los límites que separaban una época de otra en su existencia: la barbarie de la civilización. La naturaleza no conoce, en general, límites firmes. R. Turnvald dice, con motivo de esto: «Pero si se considera como el comienzo de la humanidad la utilización del fuego, entonces la frontera que divide las formas inferior y superior de existencia de la humanidad, deberá ser el surgimiento del habla escrita.» El «hacer el lazo» para recordar, fue, precisamente, una de las primeras formas de habla escrita. Esta forma tuvo un inmenso papel en la historia de la cultura y en la del desarrollo de la escritura.

El comienzo del desarrollo de la escritura se apoya en análogos medios auxiliares de la memoria, y no en balde, la primera época, en la evolución de la escritura, es denominada por muchos investigadores como mnemotécnica. El primer lazo hecho para recordar, significó el nacimiento del lenguaje escrito, sin el cual hubiera sido imposible toda la civilización. El amplio desarrollo de los registros con lazos, los llamados quipú, se utilizaron en el antiguo Perú para hacer las crónicas, para conservar datos de la vida personal y estatal. Registros con lazos similares estaban también muy extendidos en las formas más variadas,

entre muchos pueblos de la Antigüedad. En su estado inicial se les puede observar, con frecuencia, en forma viva, entre los pueblos primitivos. Esta vez, como dice Turnvald, no hay necesidad de ver, obligatoriamente, en la utilización de estos medios auxiliares de la memoria, rastros de un origen mágico. Las observaciones muestran, más bien, que los lazos o la introducción de estímulos equivalentes, que apoyan la recordación, surgen por primera vez como una operación psicológica puramente práctica, y que se convierten después en una ceremonia mágica. Este mismo autor relata acerca de un hombre primitivo, al que mantuvo a su servicio durante una de sus expediciones, y que, cuando se le enviaba a una misión al campamento principal, tomaba siempre consigo algunos de estos recursos que le evocaban todos los encargos.

V. K. Arseniev, conocido investigador de la región de Usurisk cuenta cómo en una aldea udegueisen –en la cual tuvo que detenerse durante una de sus expediciones– los habitantes de aquel lugar le pidieron que, cuando regresara a Vladivostok, trasmitiera a las autoridades rusas que el chino Li-Tan-Ku los hostigaba. Al otro día, los habitantes de la aldea salieron a despedir a los expedicionarios hasta las afueras de ésta. «Del grupo salió un viejo canoso –relata Arseniev– que le entregó una garra de lince pidiéndole que la echara en el bolsillo para que no olvidara la solicitud en relación con Li-Tan-Ku.» Una vez más se pone de manifiesto que el hombre introduce, por sí mismo, un estímulo convencional en la situación, que influye activamente sobre los procesos de memorización. Y en esto notemos, de paso, que el dominio sobre la memoria de otro hombre se estructura, en principio, de la misma manera, como se ejerce el control sobre la memoria propia. La garra de lince debe determinar la recordación y su objetivo en otra persona. Hay un conjunto infinito de tales ejemplos. Pero también puede ser representado un número no menor de casos en que el hombre ejecuta la misma operación, pero en relación consigo mismo. Limitémoslo a uno.

Todos los investigadores señalan de común acuerdo el extraordinario desarrollo de la memoria natural en el hombre primitivo. Levy-Brühl considera que el rasgo diferencial más importante del pensamiento primitivo es la tendencia a sustituir el pensar por el recordar. Sin embargo, ya en el hombre primitivo encontramos 2 formas, en esencia diferentes, que se hallan en estadios de desarrollo muy distintos. Cuando hay un desarrollo predominante, e inclusive «máximo», de la memoria natural, se ponen de manifiesto sólo las formas más groseras y rudimentarias de la memoria cultural. Pero, mientras más primitiva y simple sea la forma psicológica, más claro es el principio de su construcción, más fácil es su análisis. Presentaremos –en calidad de ejemplo– una observación de Vanguemann, citada por Levy-Brühl.

El misionero le pide al cafre que le cuente qué es lo que ha recordado del sermón que ha oído el último domingo. El cafre, al principio, vacila, después reproduce, palabra por palabra, las ideas principales. Al cabo de algunas semanas, el misionero ve que, durante el sermón, el mismo cafre –que esta vez está sentado– no le presta ningu-

na atención a lo que se está diciendo; en tanto se halla ocupado en acariciar un pedazo de madera y reproduce una idea tras otra guiándose por las incisiones hechas en el madero.

A diferencia de Levy-Brühl –quien ve en esto un ejemplo aleccionador de cómo el hombre primitivo, cada vez que puede acudir a la memoria, para evitar pensar, lo hace por cualquier medio– nosotros nos inclinamos a ver en ello precisamente lo contrario: un ejemplo de cómo el intelecto del hombre lleva a la formación de nuevas formas de memoria. ¿Cuántas ideas fueron necesarias para escribir el discurso con la ayuda de las incisiones sobre el pedazo de madera? Pero esto es algo incidental. Lo básico que nos interesa, consiste en la diferencia entre una y otra memorización. Estamos preparados para afirmar que cada una se basa en principios distintos. Esta vez, la situación es mucho más clara que en el caso de «echar la suerte». En el primer caso, el cafre recordó tanto como le quedó en la memoria. En el segundo, intervino, activamente, en el proceso de recordación por medio de la creación de estímulos artificiales auxiliares en forma de ranuras, que él mismo relacionó con el contenido del habla y que puso al servicio de su memorización.

Si, en el primer caso, la recordación estuvo determinada en su totalidad por el principio estímulo-reacción, en el segundo caso, en cambio, la actividad del hombre, que escucha el discurso y lo recuerda por medio de las ranuras en un madero, es una actividad particular, consistente en la creación de estímulos convencionales y en el dominio de los propios procesos por medio de esas muescas en la madera, actividad basada ya en otro principio totalmente distinto.

Ya nos hemos referido a la relación que existe entre esta actividad y la escritura. Aquí, esta relación es particularmente evidente el cafre «anotó» el discurso oído; pero, del mismo modo, un lazo corriente, hecho para recordar, pone de manifiesto su parentesco funcional con la escritura. Ya hemos aludido también el enlace genético de uno con otro. Turnvald supone que tales recursos mnemotécnicos sirven, en un inicio, al propio hombre que los introduce; después comienzan a emplearse como medios de comunicación, del habla escrita, gracias a que son usados dentro de un mismo grupo y modo, convirtiéndose en formas de significación convencionales. Toda una serie de consideraciones, que serán desarrolladas a continuación, nos obliga a suponer que la secuencia real en el desarrollo es, precisamente, la inversa a aquella que señaló Turnvald. En todo caso, hay algo que merece ser señalado ahora, y es por cierto el carácter social de esta nueva forma de conducta, que es un modo en principio idéntico de dominio de la conducta propia y de la ajena.

Para terminar nuestro análisis de la operación de «hacer un lazo» (valga decir, también trasladado por nosotros al experimento con la conducta del niño), que permite, en forma depurada, el principio de construcción que descansa en su base, prestaremos atención de nuevo a la consideración esquemática general de nuestro ejemplo. El hombre

debe recordar un determinado encargo. La situación se apoya de nuevo en 2 estímulos: A y B, entre los cuales deberá ser establecido un nexo asociativo. En un caso, el establecimiento de este enlace y su destino posterior son determinados por una serie de factores naturales, como: la fuerza de los estímulos, su significación biológica, la repetición de su combinación en una situación, la constelación general de otros estímulos, etcétera. En otro caso, el hombre mismo determina el enlace: introduce el nuevo estímulo artificial a, que por sí mismo no tiene relación alguna con toda la situación, y, con la ayuda de este estímulo auxiliar, somete a su poder el devenir de todos los procesos de memorización y reacción. Tenemos derecho a repetir: **el hombre, por sí mismo determina su conducta por medio de estímulos-instrumentos creados artificialmente.**

La tercera y última operación rudimentaria en la serie escogida por nosotros –que se ha conservado hasta el momento actual– la hallamos con más frecuencia en la conducta del niño, formando una etapa, al parecer necesaria; en todo caso se trata de una etapa inicial que se encuentra con extraordinaria asiduidad en el desarrollo del pensamiento aritmético, nos referimos a la forma rudimentaria de la aritmética cultural: el cálculo con los dedos.

La característica cuantitativa de cualquier grupo de objetos se percibe, en un inicio, como uno de sus rasgos cualitativos. Existe la percepción directa de las cantidades, que forma la base verdadera de la aritmética natural. Un grupo de 10 objetos se percibe de forma diferente que un grupo de 3. La impresión visual directa, en ambos casos será en esencia, diversa. De esta manera, la característica cuantitativa aparece, directamente, junto a otros atributos, como un estímulo especial, pero análogo a todos los demás. La conducta del hombre, en tanto está determinada por estímulos de este género, queda definida en su totalidad por la ley del estímulo-reacción. Así es, repetimos, toda aritmética cultural.

Esta aritmética de estímulos y reacciones alcanza a menudo un alto desarrollo, sobre todo en la conducta del hombre primitivo, que es, visualmente, capaz de captar las diferencias cuantitativas más finas de grupos muy numerosos. Los investigadores comunican que, el hombre primitivo, se da cuenta, a menudo, por medio de la percepción directa de las cantidades, si, en el grupo compuesto de varias decenas e inclusive centenas de objetos (una manada de perros o una arria de animales, etcétera), falta alguno. A pesar del asombro que tal capacidad provocaba, por lo común, en los observadores, ella se diferencia de aquello que observamos en nosotros mismos, más por el grado, que por su esencia. Nosotros también determinamos la cantidad «a ojo de buen cubero». Sólo la sutileza y la precisión de esta reacción en el hombre primitivo lo distingue de nosotros. Su reacción es finamente diferenciada; capta matices y grados finos de un mismo estímulo. Pero todo esto se determina en su totalidad por las leyes del desarrollo de las reacciones y diferenciaciones condicionadas del estímulo.

Pero la cosa cambia de raíz en el hombre, que reacciona ante el aspecto cuantitativo de cualquier situación y acude a los dedos como instrumento, con cuya ayuda culmina la operación de cálculo. Sobre el hombre actúa una serie de estímulos (así podríamos decir, atendiendo de nuevo la forma algebraica, esquemática: A B, C D). El hombre introduce una serie de estímulos auxiliares, y, con la ayuda de estos estímulos-instrumentos, resuelve la tarea que se le ha presentado.

El cálculo con los dedos fue, en su tiempo, un importante logro cultural de la humanidad, que sirvió de puente al hombre, quien pasó por él desde la aritmética natural hasta la cultural; desde la percepción directa de las cantidades hasta el cálculo. El cálculo con los dedos se encuentra en la base de muchos sistemas de numeración. Hasta ahora está extraordinariamente extendido entre las tribus primitivas. El hombre primitivo, que a menudo no tiene palabras para significar los números más allá de 2 ó 3, cuenta –con la ayuda de los dedos de las manos y de los pies y con otras partes del cuerpo– a veces hasta 30 ó 40. Así, los habitantes de Nueva Guinea, los papúas y muchas tribus primitivas de América del Norte comenzaban el conteo desde el meñique de la mano izquierda, después nombraban los dedos restantes, la mano, el brazo, el hombro, etcétera, a continuación comenzaban a descender en orden inverso por la parte derecha del cuerpo y terminaban por el meñique de la mano derecha. Cuando los dedos no alcanzan acuden con frecuencia a los dedos de otro hombre o a palitos, caracoles u otros pequeños objetos móviles. Podemos, estudiando estos sistemas primitivos de cálculo, observar, en estado avanzado y en forma actuante lo mismo que en forma rudimentaria se encuentra en el desarrollo del pensamiento aritmético del niño y, en ciertos casos, de la conducta del hombre adulto.

Pero la esencia de la forma de conducta que nos interesa ahora se mantiene igual en todos los casos. Esta esencia consiste en el tránsito, desde la percepción directa de las cantidades y la reacción directa entre el estímulo cuantitativo, hacia la creación de estímulos auxiliares y hacia la determinación activa de la propia conducta, con su ayuda. Los estímulos artificiales, creados por el hombre, que no tienen ninguna relación con la situación presente, y que han sido colocados al servicio de la adaptación activa, aparecen de nuevo como el rasgo diferenciador de las formas superiores del comportamiento.

Aquí podemos determinar el análisis de los ejemplos concretos. La consideración ulterior llevaría, ineludiblemente, a la repetición del rasgo fundamental analizado por nosotros, que aparecería cada vez en formas y manifestaciones nuevas. En general, nos interesa, sin embargo, no las formas psicológicas muertas y rudimentarias, por sí mismas, sino aquel mundo profundamente especial de las formas superiores o culturales del proceder, que se abre detrás de ellas y en el cual nos ayuda a penetrar la investigación de las funciones inactivas. Buscamos la llave de la forma superior de actuar.

Pensamos que la hemos encontrado en el principio de construcción de aquellas formas psicológicas cuyo análisis nos ha ocupado. En esto es en lo que se encierra el significado eurístico de la investigación de las funciones rudimentarias. Como dijimos antes, en estas fosilizaciones psicológicas, en los restos vivos de las épocas antiguas, se deja ver la estructura de la forma superior. Estas funciones rudimentarias nos descubren qué fueron en el pasado todos los procesos psíquicos superiores, a qué tipo de organización pertenecieron alguna vez.

De nuevo hacemos recordar el significado metodológico de nuestro análisis. Él es, a nuestros ojos, un medio para dilucidar en forma abstracta, pura, el principio de estructuración que está en la base de las funciones psíquicas superiores. La tarea de las investigaciones ulteriores será mostrar la estructura y el desarrollo de toda la inmensa variedad de formas concretas de conducta superior con toda la complejidad real de estos procesos, rastrear el movimiento histórico auténtico del principio hallado por nosotros. Pudiéramos referirnos al magnífico ejemplo presentado por F. Engels en demostración de en qué medida es infundada la pretensión de que la inducción sea la forma única, o por lo menos la principal, de los descubrimientos científicos.

«La máquina de vapor –dice él– fue una demostración convincente de que del calor se podía obtener movimiento mecánico; 100 000 máquina de vapor demostraban esto no más convincentemente que una sola máquina»[10] Pero el análisis mostró que en la máquina de vapor, el proceso fundamental no aparece en forma **pura**, sino que está enmascarado con una serie de procesos colaterales. Cuando estas circunstancias colaterales –con relación al proceso principal– fueron separadas y se creó una «máquina de vapor ideal», fue entonces que ella obligó al investigador a darse con la nariz en el equivalente mecánico del calor. En esto está la fuerza de la abstracción: «ella representa el proceso que está siendo considerado en forma descubierta, independiente, pura».

Si quisiéramos representar el proceso que nos interesa en forma descubierta, independiente y pura y, por lo mismo, generalizar los resultados de nuestro análisis de las funciones rudimentarias, podríamos decir que, este proceso, consiste en el tránsito de una forma de comportamiento, **inferior**, a otra, que denominamos superior, como **más compleja**, en el sentido genético y funcional. La relación estímulo-reacción viene a ser la línea que separa estas 2 formas. Para una de ellas, el rasgo esencial es la determinación total de la conducta por la estimulación. Para la otra, el atributo principal, en cambio, es la **autoestimulación**, la creación y el uso de estímulos-instrumentos convencionales y la determinación –con su ayuda– de la conducta propia.

En los 3 casos considerados por nosotros el proceder del hombre está determinado, no por los estímulos presentes, sino por una situación psicológica nueva o distinta, creada por el propio hombre. La crea-

[10] F. Engels: **Dialéctica de la naturaleza**, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1955, p. 181.

ción y la utilización de estímulos artificiales, en calidad de medios auxiliares para dominar las propias reacciones, es lo que constituye la base de aquella nueva forma de determinación del actuar, que hace diferir la conducta superior de la elemental. La presencia, junto a los estímulos **dados**, de los estímulos **creados**, es, a nuestros ojos, la diferencia específica de la psicología del hombre.

Llamamos **signos** a estos estímulos-instrumentos convencionales, introducidos por el hombre en la situación psicológica y que cumplen la función de autoestimulación, dándole al término **signo** un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más preciso, que en su uso habitual. Según nuestra definición, cualquier estímulo condicional (creado artificialmente por el hombre), que sea un vehículo para el dominio de la conducta, ajena o propia, es un signo. Por lo tanto, hay 2 momentos esenciales para el concepto de signo: su origen y su función. Uno y otro serán considerados después en detalle.

Sabemos que «... las bases más generales de la actividad nerviosa superior, atribuida a los grandes hemisferios –como dice I. P. Pavlov– son las mismas, tanto en los animales superiores, como en la gente, y, por esto, también los fenómenos elementales de esta actividad deberán ser idénticos en unos y en otros, tanto en la normalidad, como en los casos patológicos».[11] Esto, ciertamente, es poco probable que pueda ser puesto en duda. Pero, en cuanto pasamos de los fenómenos elementales de la actividad nerviosa superior a los complejos fenómenos superiores dentro de esta actividad superior (en el sentido fisiológico), entonces, de inmediato, se abren ante nosotros 2 vías metodológicas diversas para el estudio de la particularidad específica del modo de actuar superior del hombre.

Una, es la vía de estudio de la complicación del enriquecimiento y la diferenciación sucesiva de aquellos mismos fenómenos que la investigación experimental descubre en los animales. Aquí, en esta vía, «deberá ser observada una moderación extrema». Al hacer la transferencia de los conocimientos acerca de la actividad nerviosa superior de los animales a la actividad superior del hombre, es necesario «comprobar, constantemente, la realidad de la similitud en la actividad de los órganos en el hombre y en los animales, pero, en general, el propio principio de investigación permanece siendo el mismo que se utiliza en la investigación de los animales. Ésta es la vía de la investigación fisiológica».

Es cierto –y también esta circunstancia tiene un significado capital– que, en el campo del estudio fisiológico de la conducta no se debe colocar, en este sentido (el estudio comparado del hombre y los animales), al mismo nivel, la función del corazón, del estómago y de otros órganos –tan parecidos a los humanos– y la actividad nerviosa superior: «Pues, precisamente esta actividad tan asombrosa –dice I. P. Pav-

[11] I. P. Pavlov: **Obras completas**, t. IV, Ed.: Academia de Ciencias de la URSS, 1951, p. 415.

lov– separa, de forma ostensible, al hombre de la serie de los animales, coloca al hombre a un nivel incalculablemente alto sobre todo el mundo animal.»[12] También, por la vía de la investigación fisiológica, se descubrirá, es de esperar, la diferencia cualitativa específica de la actividad humana. Recordemos las palabras de Pavlov citadas más arriba sobre la incomparabilidad cuantitativa de la palabra en relación con los estímulos condicionados de los animales. Inclusive, en el plano de la consideración fisiológica rigurosa «la grandiosa señalización del habla» sobresale de todo el resto de la masa de estímulo, «la multiple capacidad volumétrica de la palabra» la coloca en un lugar especial.

La otra vía es la de la investigación psicológica, que, desde el principio, supone la búsqueda de la particularidad específica de la conducta del hombre, que es lo que precisamente toma como punto de partida. Esta particularidad específica es considerada, no sólo en su complicación y desarrollo ulterior por el perfeccionamiento cuantitativo y cualitativo de los grandes hemisferios cerebrales, sino, ante todo, en la naturaleza social del hombre y en el nuevo modo de adaptación –en comparación con los animales– que distingue al hombre. La diferencia principal de la conducta del hombre, en relación con la de los animales consiste, no sólo en que su cerebro está a un nivel incalculablemente superior al cerebro del perro y que la actividad nerviosa superior «tan asombrosamente separa, de manera ostensible, al hombre de la serie de los animales», sino, ante todo, en que éste es el cerebro de un ser social y que las leyes de la actividad nerviosa superior del hombre se manifiestan y actúan en la personalidad humana.

Pero, volvamos otra vez a «las bases más generales de la actividad nerviosa superior, atribuida a los grandes hemisferios», e iguales en los animales superiores y en el ser humano. En esta cuestión, consideramos, se puede detectar con claridad definitiva aquella diferencia de que hablamos. Esta base más general de la conducta –igual en el hombre y en los animales– es la **señalización.** «Así –dice Pavlov– la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios es la de señalización.»[13] Como es bien conocido, ésta es la formulación más general de toda la idea de los reflejos condicionados, colocada en la base de la fisiología de la actividad nerviosa superior.

Pero la conducta del hombre se diferencia, precisamente, porque él crea estímulos-señales convencionales, ante todo, la grandiosa señalización del habla, y, por lo mismo, domina la actividad señalizadora de los grandes hemisferios. Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisferios común a los animales y al hombre es la señalización, en el hombre resulta que la actividad fundamental y más general –que lo diferencia, en primer lugar, de los animales, desde el punto

[12] I. P. Pavlov: Obras completas, t. IV, Ed.: Academia de Ciencias de la URSS, 1951, p. 414.

[13] I. P. Pavlov: Obras completas, t. IV, Ed.: Academia de Ciencias de la URSS, 1951, p. 30.

de vista psicológico– es la «signación», es decir, la creación y utilización de signos, de señales arbitrarias. Tomamos esta palabra en su significado textual y preciso.

Analicemos más de cerca este nuevo principio de la actividad, al que no se le puede contraponer, en ningún sentido, el principio de señalización. La señalización variable que implica la formación de enlaces especiales, condicionados, temporales entre el organismo y el medio, resulta ser una premisa biológica necesaria de aquella actividad superior que hemos denominado arbitrariamente de «signación», y está en su base. Pero el sistema de estos enlaces, que se establecen en el cerebro del animal, es una copia o reflejo de los enlaces naturales entre «todos los agentes posibles de la naturaleza», que indican la aparición de fenómenos directamente beneficiosos o dañinos.

Es completamente evidente, que esta señalización –que resulta ser el reflejo del vínculo natural de los fenómenos– creada en su totalidad por las condiciones naturales, no puede servir como base adecuada para la actuación del hombre. Para la adaptación humana es esencial la activa transformación de la naturaleza por el hombre, que se halla en la base de toda la historia de la humanidad. Ella, por necesidad, supone también una transformación activa del comportamiento del hombre «Actuando por medio de este movimiento sobre la naturaleza externa y cambiándola –dice K. Marx–, él cambia, al mismo tiempo, su propia naturaleza. Él desarrolla aquello que está 'como dormido' en la última de las capacidades, y somete el juego de estas fuerzas a su propio poder.»[14]

Cada determinado peldaño hacia el dominio de las fuerzas de la naturaleza corresponde, necesariamente, a un determinado nivel en el dominio de la actuación, representa un paso hacia el sometimiento de los procesos psicológicos al poder del hombre. La adaptación activa del hombre al medio, el cambio de la naturaleza por el hombre, no pueden basarse en la señalización, que refleja, de modo pasivo, los enlaces naturales de todos los agentes posibles. Ella exige el establecimiento activo de esta clase de enlaces, que son imposibles en el tipo puramente natural de conducta, es decir, en la que se basa en la combinación natural de los agentes. El hombre introduce estímulos arbitrarios. provee de signos a la conducta y, con la ayuda de ellos crea, actuando desde fuera, nuevos enlaces en el cerebro. Junto con esta premisa introducimos, en nuestra investigación, a manera de suposición, un nuevo principio regulativo del comportamiento, una nueva concepción sobre la determinabilidad de las reacciones del hombre. Éste es el principio de la «signación», que consiste en que el hombre, desde fuera, crea enlaces en el cerebro, dirige el cerebro y, a través de él, su propio cuerpo.

Naturalmente, surge la pregunta: ¿cómo es, en general, posible la creación de enlaces desde fuera y la regulación de la conducta del tipo de la que hemos hablado? Esta posibilidad está dada en la coincidencia

[14] K. Marx: **El capital**, t. I, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1950, p. 184.

de 2 momentos. En esencia, la posibilidad de tal principio regulativo se halla contenida –como la conclusión en la premisa– en la estructura del reflejo condicionado. La base de toda la doctrina acerca de los reflejos condicionados es la concepción de que la diferencia fundamental del reflejo condicionado, en relación con el incondicionado, se encierra, no en el mecanismo, sino en la formación del mecanismo reflejo: «La diferencia está sólo –dice Pavlov– en que en un caso existe una vía de conducción ya lista, mientras que en otra ocasión se exige el establecimiento previo del enlace; en un caso, el mecanismo de comunicación está por completo preparado, mientras que en otro, el mecanismo se complementa cada vez más, en cierto grado, hasta su preparación plena.»[15] Por consiguiente, el reflejo condicionado es un mecanismo creado de nuevo por la coincidencia de 2 estímulos, es decir, creado desde fuera.

El otro momento –cuya presencia explica la posibilidad de surgimiento de un nuevo principio regulativo de la actuación– se encierra en el hecho de la vida social y de la interacción entre las gentes. En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló complejísimos sistemas de relación psicológica, sin los cuales la actividad laboral y toda la vida social serían imposibles. Estos medios de relación psicológica, por su naturaleza y función, son signos, es decir, estímulos creados artificialmente, cuyo destino consiste en influir sobre la conducta, sobre la formación de nuevos enlaces condicionados en el cerebro del hombre.

Ambos momentos, tomados a la vez, nos llevan a la comprensión de la posibilidad de la formación de un nuevo principio regulativo. La vida social crea la necesidad de someter la gestión del individuo a las exigencias sociales y, junto a esto, hace surgir complejos sistemas señalizadores, medios de relación que orientan y regulan la formación de enlaces condicionados en el cerebro de cada hombre. La organización de la actividad nerviosa superior crea la premisa necesaria para esto, crea la posibilidad de regulación del comportamiento desde fuera.

La insuficiencia del principio regulativo –consistente en la estructuración del reflejo condicionado– al explicar la conducta del hombre en su aspecto psicológico está, como ya se dijo, en que, con la ayuda de este mecanismo, podemos sólo comprender cómo las relaciones naturales regulan la función de conexiones en el cerebro y el proceder del hombre, es decir, se puede comprender la conducta en el plano puramente naturalista, pero no histórico. «La infinita masa de los fenómenos de la naturaleza –dice I. P. Pavlov– sumada al significado fundamental del principio regulativo del reflejo condicionado, establece constantemente –por medio del aparato de los grandes hemisferios– la formación, ya de reflejos condicionados positivos, ya de negativos, y determina así, en detalle, toda la actividad del animal, su conducta

[15] I. P. Pavlov: Obras completas, t. IV, Ed.: Academia de Ciencias de la URSS, 1951, p. 38.

diaria.» Es imposible expresar con mayor claridad aquella idea acerca de que los enlaces condicionados están determinados por las relaciones naturales: la naturaleza condiciona la conducta. Este principio regulativo corresponde por completo al tipo pasivo de adaptación animal.

Pero es imposible comprender –a partir de algún lazo o relación natural– la adaptación activa a la naturaleza, la transformación de la naturaleza por el hombre. Esto puede ser comprendido sólo a partir de la esencia social del hombre. «Tanto la ciencia natural, como la filosofía –dice F. Engels– han evitado por completo, hasta ahora, la investigación de la influencia de la actividad del hombre sobre su propio pensamiento. Ellas conocen, por un lado, sólo la naturaleza, y por otro, sólo la idea. Pero la base esencialísima y más próxima del pensamiento humano es, precisamente, el cambio de la naturaleza por el hombre y no sólo la naturaleza como tal, ya que la razón del hombre se desarrolló en correspondencia con la forma en que él aprendió a cambiar la naturaleza.»[16]

A este nuevo tipo de actuación debe corresponder, por necesidad, un nuevo principio regulativo. Lo hallamos en la determinación social de aquélla, que se realiza con la ayuda de signos. Entre todos los sistemas de relación social el habla es, por su significación, el central. «La palabra –dice I. P. Pavlov– gracias a toda la vida precedente del hombre adulto, está relacionada con todas las estimulaciones internas y externas que han llegado a los grandes hemisferios, las señala a todas, las sustituye a todas y, por esto, puede provocar las mismas acciones y reaccionaes del organismo que son determinadas por dichas estimulaciones.»[17]

El hombre creó, de esta manera, un aparato señalizador, un sistema de estímulos condicionados arbitrarios, con la ayuda de los cuales es capaz de establecer cualquier tipo convencional de relación e inducir las reacciones necesarias del organismo. Si se compara –siguiendo a Pavlov– la corteza de los grandes hemisferios con una grandiosa pizarra de señales, se puede decir, entonces, que el hombre ha creado la clave para esta pizarra: la grandiosa señalización del habla, con la ayuda de la cual él domina, desde el exterior, la actividad de la corteza cerebral y gobierna su conducta. Ni un solo animal goza de algo parecido. Y no es difícil ver que junto a esto ya está dado, casi por completo, todo el nuevo principio regulativo de dominio del comportamiento desde fuera, y está dado también el nuevo plan de desarrollo psicológico, en comparación con los animales; es decir, la emoción de los signos, de los instrumentos de la conducta y la supeditación, relacionada con ellos, de la conducta al poder del hombre.

Continuando la comparación anterior, se puede decir que, el desarrollo psicológico del hombre siguió, en la filogénesis, y sigue en la onto-

[16] F. Engels: **Dialéctica de la naturaleza**, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1955, p. 183.

[17] I. P. Pavlov: **Obras completas**, t. IV, Ed.: Academia de Ciencias de la URSS, 1951, p. 429.

génesis, no sólo por la línea de perfeccionamiento y complicación de la propia grandiosa pizarra de señalización, es decir, de la estructura y funciones del aparato nervioso, sino que siguió también, por la línea de elaboración y adquisición de la correspondiente y colosal función de señalización del habla, que resulta ser la clave de esa pizarra.

Hasta ahora, el razonamiento parece perfectamente claro. Hay un aparato, predestinado para el establecimiento de enlaces temporales y hay una clave para este aparato, que permite, junto a aquellos vínculos que se forman por sí mismos bajo la influencia de los agentes naturales, producir conexiones nuevas, arbitrarias, sometidas al poder y a la selección del hombre. El aparato y la clave para ello se encuentran en distintas manos. Un hombre influye sobre otro a través del habla. Pero toda la complejidad de la cuestión se hace de inmediato evidente, en cuanto unimos el aparato y la clave en unas mismas manos, en cuanto pasamos al concepto de autoestimulación y de dominio de sí mismo. Aquí aparecen lazos psicológicos de nuevo tipo en un mismo sistema de conducta.

Esta transición desde la influencia social fuera de la personalidad hasta la influencia social dentro de la personalidad, la colocaremos, más adelante, en el centro de nuestra investigación, e intentaremos explicar los importantísimos momentos de los que se compone el proceso de tal transición. Ahora, en el transcurso de nuestro análisis, nos pueden interesar 2 cuestiones: la primera consiste en que, inclusive en el primer caso, cuando están divididos el aparato y la clave entre individuos diferentes, es decir, en la influencia social sobre otra persona con la ayuda de signos, la cuestión no es tan simple como parece a primera vista, y de hecho contiene en sí, en forma tácita, aquel mismo problema, que surge ante nosotros abiertamente al considerar la autoestimulación.

Así, pues, se puede, naturalmente, admitir sin crítica que, en la influencia verbal de un hombre sobre otro, todo el proceso cabe en el esquema del reflejo condicionado, que ofrece su explicación exhaustiva y adecuada. Así es como hacen los reflexólogos, al considerar el papel de la consigna verbal en las investigaciones experimentales, de la misma manera como si, en su lugar, hubiera cualquier otro (estímulo).[18] Como dice I. P. Pavlov: «...naturalmente, la palabra es para el hombre un estímulo condicionado tan real como todos los demás que le son comunes con los animales.»[19] De otra manera ella no podría ser signo, es decir, estímulo que cumple una determinada función. Pero si se afirma sólo esto y no se continúa más allá esta misma frase –citada por nosotros– acerca de la incomparabilidad de la palabra con otros estímulos, nos encontraremos en un callejón sin salida, al explicar toda una serie de hechos fundamentales.

[18] N. del T.

[19] I. P. Pavlov: Obras compleas, t. IV, E.: Academia de Ciencias de la URSS, 1951, pp. 428-429.

Esta formación pasiva del enlace ante las señales auditivas, a que se reduce –según esta concepción– el proceso de influencia verbal, en realidad sólo explica la comprensión del habla humana por parte de los animales y el paso rápido –a través de un estadio análogo, en la edad de la lactancia– del desarrollo verbal del niño, que se caracteriza por la ejecución de acciones conocidas según una señal sonora. Pero es evidente que este proceso, que habitualmente es denominado comprensión del habla no es nada más que la ejecución de una acción según una señal sonora. En la realidad sólo el animal doméstico representa el modelo genuino de la formación puramente pasiva de los enlaces arbitrarios.

Según una magnífica expresión de Turnvald, «el primer animal doméstico fue el propio hombre». Y la formación pasiva de enlaces, genética y funcionalmente, precede a la activa, pero en medida alguna la explica, ni la agota. Inclusive los romanos, que distinguían el esclavo, el animal doméstico y el instrumento, sólo por la característica verbal, establecieron no 2, sino 3 grados en lo relacionado con el dominio del habla: instrumentum mutum, el instrumento mudo, inanimado; instrumentum semivocale, el instrumento que ya tiene una semihabla (el animal doméstico) e instrumentum vocale, que domina el instrumento del lenguaje (el esclavo). La concepción acerca del habla, que tenemos en cuenta ahora, corresponde a la semihabla, a una forma puramente pasiva, propia de los animales, de la formación de los enlaces artificiales. Para los antiguos, el esclavo era un instrumento autodirigido por un mecanismo de regulación de tipo especial.

Y de hecho, también, al influir verbalmente desde fuera, el hombre utiliza, no la semihabla, sino el lenguaje genuino y completo. La comprensión del habla –como demostrará la investigación ulterior– ya incluye en sí el uso activo del habla.

El segundo postulado, que nos interesa en relación con la unión en una misma persona del papel activo y el pasivo, se encierra, sencillamente, en el establecimiento de la presencia de esta forma de conducta, y en subrayar también el que se promueva a primer plano aquello que ha sido encontrado por nosotros en el análisis de las funciones rudimentarias. El hombre, que «hace un lazo» para recordar, o que «echa la suerte», resulta ser, en realidad, un ejemplo de la unión entre la clave y el aparato en unas mismas manos. Su conducta es un proceso real, de aquel tipo sobre el cual hemos hablado. Él existe.

La cuestión se basa en la personalidad y en su relación con la actuación. Las funciones psíquicas superiores se caracterizan por una particular relación con la personalidad. Representan una forma activa en sus manifestaciones. Éstas –si se usa la diferenciación introducida por Kretschmer– son las reacciones de la personalidad «en cuya aparición participó intensiva y concientemente toda la personalidad»; a diferencia de las reacciones primitivas, «que se apartan de la interpolación completa de toda la personalidad hacia vías más elementales y colaterales» y se detectan de manera directa y reactiva, según el esque-

ma estímulo-reacción. Encontramos estas últimas –como ciertamente señala Kretschmer– sobre todo en los estadios tempranos del desarrollo del ser humano, en los niños y en los animales. Ellas aparecen en primer plano en la conducta del hombre adulto y culto cuando la personalidad no está terminada, no está por completo desarrollada o se halla paralizada por una estimulación en extremo fuerte.

Las formas culturales de la conducta son, precisamente, reacciones de la personalidad. Al estudiarlas nos las vemos, no con procesos aislados, tomados **in abstracto** y que se desenvuelven en la personalidad, sino con la personalidad en su totalidad, con la personalidad superior, según la expresión de Kretshmer. Siguiendo el desarrollo cultural de las funciones psíquicas bosquejamos la vía del desarrollo de la personalidad del niño. En esto se manifiesta la tendencia hacia la creación de una psicología del hombre que mueve a toda nuestra investigación. La psicología se humaniza.

La esencia del cambio que introduce este punto de vista en la psicología consiste, según la correcta definición de J. Politzer, en la **contraposición del hombre a los procesos, en la capacidad de ver** «al hombre que trabaja, y no al músculo, que se contrae», en el paso desde el plano natural al plano humano, en la sustitución de los conceptos no humanos **(inhumain)** por **humanos (humain).** El propio **principio regulativo,** que tenemos todo el tiempo en cuenta, al hablar de la nueva forma de definir la conducta del hombre, nos obliga a pasar de un plano al otro y colocar en el centro al hombre. En un sentido un poco diferente se podría decir, junto con Politzer, que la concepción del determinismo se **humaniza.** La psicología busca aquellas formas específicamente humanas de determinismo, de regulación de la conducta, que, de ninguna manera, pueden ser sencillamente identificadas con la determinación de la conducta de los animales o reducirlas a ella. No es la naturaleza, sino la sociedad, en primer lugar, quien debe ser considerada como factor determinante de la conducta del hombre. En esto se encierra toda la idea del desarrollo cultural del niño.

La cuestión de cómo es que se debe hablar de los procesos psíquicos se ha planteado en la psicología más de una vez, de forma personal o impersonal. Listenberg escribió: «Es denkt sollte man sagen, so wie man sagt. (Decir **cogito,** es demasiado, ya que esto es traducido como: yo pienso.)» Tal vez el fisiólogo aceptará decir: yo conduzco la excitación por el nervio. «Nicht wir denken es denkt in uns», así expresó lo mismo A. Bastian. En esta contraversión, en esencia sintáctica, Zigvart ve el problema más importante de la psicología: se puede o no concebir a los procesos psicológicos, como la «imaginación común se representa a la tormenta, como una serie de fenómenos que describimos diciendo: sopla, relampaguea, truena, llueve, etcétera. ¿Acaso debemos, si es que queremos expresarnos de forma completamente científica, hablar exactamente igual, en proposiciones impersonales: se piensa, se siente, se quiere?». Dicho de otra manera: acaso es posible, junto a la psicolo-

gía personal e impersonal, una psicología sólo de procesos, según la expresión de Zigvart?

Ahora nos interesa, no el análisis de los datos directos de la conciencia en relación con una u otra forma de expresión, e inclusive tampoco la cuestión lógica acerca de cuál de las 2 formas es más aceptable para la psicología científica. Nos interesa sólo la contraposición de los 2 puntos de vista posibles y realmente existentes, y trazar un límite entre ellos. Queremos decir también que esta diferencia coincide por entero con la línea que divide las formas de adaptación pasiva y activa. Del animal se puede decir que lo atrae la comida, pero del palo no se puede decir que hizo que el mono lo tomara en sus manos para alcanzar el fruto, que estaba más allá de la jaula. De la misma manera, del hombre, que «hace un lazo» para recordar, no puede decirse que el encargo que le fue dado se hizo recordar.

El desarrollo de la personalidad y el desarrollo de las reacciones de la personalidad son, en realidad, 2 aspectos de un mismo y único proceso.

Si pensamos profundamente en que el hombre, «en el lazo» hecho para recordar, construye, realmente, desde fuera, el proceso de recordación, obliga al objeto exterior a recordarle, es decir, se recuerda a sí mismo a través de un objeto externo como «sacando», de esta manera, el proceso de la recordación al exterior, convirtiéndolo en una actividad externa; si meditamos en la esencia de lo que aquí ocurre, este sólo hecho puede abrir ante nosotros toda la profunda particularidad de las formas superiores de la conducta. En un caso algo se recuerda; en otro caso, el hombre recuerda algo. En un caso el enlace temporal se establece gracias a la coincidencia de 2 estímulos, que actúan al mismo tiempo sobre el organismo; en otro caso, el hombre mismo crea, con la ayuda de una combinación convencional de estímulos, el enlace temporal en el cerebro.

La propia esencia de la memoria humana consiste en que el hombre recuerda, activamente, con la ayuda de signos. Sobre la conducta del hombre, en su forma general, se puede decir que su particularidad, en primer lugar, está condicionada por el hecho de que el hombre interviene, activamente, en sus relaciones con el medio y, a través del medio, él mismo modifica su conducta, sometiéndola a su poder. «La propia esencia de la civilización –dice un psicólogo– consiste en que levantamos premeditadamente monumentos y estatuas para no olvidar.» En el lazo y en el monumento se manifiesta lo más profundo, lo más característico, lo principal que diferencia la memoria del hombre de la memoria del animal.

Pensamos que aquí podemos terminar la explicación del concepto de «signación» como nuevo principio de la conducta del hombre. I. P. Pavlov, más de una vez, al establecer la diferencia y el parecido entre

los reflejos incondicionados y condicionados como reacciones basadas en principios regulativos diferentes, utilizaba el ejemplo de la comunicación telefónica. Uno de los casos posibles es cuando la comunicación telefónica une a 2 puntos directamente por medio de un cable especial. Esto corresponde al reflejo incondicionado. En otro caso, la comunicación telefónica se realiza a través de una central, con la ayuda de conexiones temporales, infinitamente variadas y que responden a necesidades pasajeras. La corteza, como órgano de establecimiento de los reflejos condicionados, tiene el papel de la central telefónica.

Lo más importante –que podemos subrayar a partir de nuestro análisis y que se encuentra en la base de la «signación»– puede ser expresado con la ayuda del mismo ejemplo, si lo extendemos un poco más. Tomemos el caso en que «se hace un lazo» para recordar o se «echa la suerte». No hay dudas que aquí, en ambos casos, se establece un enlace temporal condicionado, una unión del segundo tipo, un típico reflejo condicionado. Pero si se quisiera abarcar por completo lo que en realidad sucede y, desde el aspecto más importante –como debe ser en la investigación científica– estaremos obligados al explicar el enlace aparecido, a tomar en cuenta no sólo la actividad del aparato telefónico, sino también el trabajo del telefonista, que estableció la conexión exigida. El hombre, en nuestro ejemplo, llevó a cabo la conexión necesaria, al «hacer el lazo». En esto se encierra la particularidad principal de la forma superior en comparación con la inferior; en esto está la base de aquella actividad específica, que ha sido denominada por nosotros «signación», a diferencia y en correspondencia con la señalización.

Por cuanto el principio de la «signación» nos introduce en el campo de las adaptaciones artificiales del hombre, por tanto surge por sí misma la pregunta acerca de su relación con otras formas de adaptación artificial, acerca de su lugar en el sistema general de adaptación del hombre. En un determinado sentido el uso de signos pone de manifiesto una analogía conocida con la utilización de instrumentos. Esta analogía, como toda analogía, no puede ser llevada hasta el final, hasta la coincidencia total o parcial de los rasgos esenciales y más importantes de los 2 conceptos, que son aproximados. Por esto no es posible esperar de antemano que, en aquellas adaptaciones que denominamos signos, encontremos mucho de parecido con los instrumentos de trabajo. Más aún, junto a las características análogas y generales en una y otra actividad deberemos confirmar también importantísimos rasgos diferenciales, y en cierto aspecto, contradictorios.

La invención y el uso de signos en calidad de medios auxiliares para solucionar cualquier tarea psicológica, aparecida ante el hombre (recordar, comparar, comunicar, decidir y otras), representa, desde el aspecto psicológico, que hay una analogía en un punto con la inven-

ción y el uso de instrumentos. Consideramos que la característica esencial de los 2 conceptos que hemos aproximado es el papel de estas adaptaciones en la conducta, análogo al papel del instrumento en la operación laboral o, lo que es lo mismo, la función instrumental del signo. Aquí tenemos en cuenta la función de estímulo-instrumento que cumple el signo en relación con cualquier operación psicológica, es decir, que el signo resulta ser un instrumento de la actividad del hombre.

En este sentido, apoyándonos en el significado figurado y arbitrario del término, hablamos casi siempre del instrumento, cuando tenemos en cuenta la función mediatizadora de cualquier cosa o medio de cualquier actividad. Es cierto que tales expresiones comunes como «la lengua es el instrumento del pensamiento», «los medios auxiliares de la memoria» (aides de memoire), «la técnica interna», «los medios técnicos auxiliares» o sencillamente los medios auxiliares en relación con cualquier operación psicológica (Geistestechnik: «la técnica espiritual», «los instrumentos intelectuales» y muchos otros), los encontramos en los psicólogos en gran abundancia, pero faltos de un contenido de terminado cualquiera y apenas si significan algo más que una sencilla expresión metafórica del hecho, de que unos u otros objetos u operaciones poseen un papel auxiliar en la actividad psíquica del hombre.

Por otro lado, tampoco faltan los intentos de atribuirles a tales expresiones un significado textual, identificando el signo y el instrumento, borrando la profunda diferencia entre unos y otros, disolviendo en la definición psicológica general los rasgos diferenciadores, específicos de cada tipo de actividad. Así, D. Duy, uno de los representantes extremistas del pragmatismo, que desarrolló las ideas de la lógica instrumental y de la teoría del conocimiento, define la lengua como un instrumento de instrumentos, transfiriendo al habla la definición de la mano, dada por Aristóteles.

E. Kapp va aún más allá en su conocida técnica filosófica, señalando que el concepto de instrumentos se utiliza tan habitualmente en un sentido figurado que, en muchos casos, esto dificulta la comprensión seria y real de su significado verdadero. Cuando Wundt –continúa diciendo Kapp– define la lengua como «un instrumento cómodo» y «un principalísimo instrumento» del pensamiento, y cuando Witney dice que «la humanidad inventa la lengua», este órgano de la actividad espiritual, de la misma manera que los instrumentos mecánicos –con cuya ayuda aligera su trabajo físico–, entonces ambos investigadores comprenden la palabra instrumento en su sentido textual. La misma comprensión la encontramos en el propio Kapp, que considera el habla «materia en movimiento», como un instrumento.

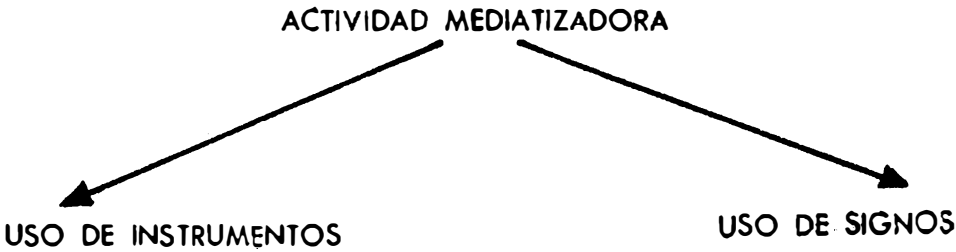
Nosotros delimitamos –de forma igualmente rigurosa– la analogía que hemos hecho, tanto en relación con la primera, como con la segunda interpretación. Aquella significación turbia, indefinida, que se rela-

ciona por lo común con el uso figurado de la palabra instrumento, no facilita, en grado alguno, las tareas del investigador, que se interesa por la relación real y no imaginaria, que existe entre la conducta y sus medios auxiliares. Al mismo tiempo, tales demostraciones cierran el camino de la investigación. Ni un solo investigador ha descifrado todavía el significado real de esas metáforas. ¿Debemos o no considerar el pensamiento o la memoria por analogía con la actividad externa, o postular que los medios poseen un papel indefinido, indeterminado sólo como puntos de apoyo, que prestan solamente ayuda y sustentan el proceso psíquico que se apoya en ellos? ¿En qué consiste este apoyo? ¿Qué es lo que significa ser instrumento del pensamiento o de la memoria? Para todo esto no encontramos respuesta alguna en los psicólogos que utilizan con frecuencia estas expresiones nebulosas. Pero aún más nebulosa permanece la idea de aquellos que comprenden estas expresiones en su sentido textual. De una manera por completo injusta se «psicologizan» los fenómenos, que tienen su aspecto psicológico, pero que, en esencia, no pertenecen en su totalidad a la psicología. Por ejemplo, la técnica. En la base de tal identificación se encuentra la ignorancia de la esencia de una y otra forma de la actividad y de la diferencia de su papel y naturaleza históricos. Los instrumentos –como medios de trabajo, como medios de dominio sobre los procesos de la naturaleza y el lenguaje, como medios de la comunión y el enlace social– se disuelven en el concepto general de artefactos o de adaptaciones artificiales.

Se debe someter a una investigación empírica exacta el papel de los signos en la conducta en toda su real particularidad. Es por esto que más de una vez tendremos ocasión, al continuar la exposición, de analizar de una forma más directa, cómo en el proceso del desarrollo cultural del niño ambas funciones se enlazan y se delimitan mutuamente. Pero ya ahora podríamos establecer, como punto de partida, 3 postulados, que nos parecen suficientemente esclarecidos a través de todo lo dicho hasta aquí e insuficientemente importantes para la comprensión que tenemos del método de la investigación. El primero de estos postulados se refiere a la analogía y a los puntos de contacto entre ambos tipos de actividad, el segundo (postulado) descubre los puntos principales de divergencia, el tercero trata de indicar el enlace psicológico real entre uno y otro, o, por lo menos, insinuarlo.

Como ya ha sido dicho, la analogía principal entre el signo y el instrumento es la función mediatizadora, que pertenece a uno y a otro. Desde el punto de vista psicológico es por esto que ellos pueden ser, en este sentido, incluidos en una misma categoría. En la figura 1 hemos intentado representar, esquemáticamente, la relación existente entre el uso de signos y el uso de instrumentos: en el aspecto lógico, una y otra cosa pueden ser consideradas como conceptos supeditados, inclui-

dos en la extensión de un concepto aún más general: el **concepto de actividad mediatizadora.**



Hegel le atribuía a este concepto, con todo fundamento, el significado más general, viendo en él la propiedad característica de la razón. «La razón –dice él– es tanto pícara, cuanto poderosa. La picardía consiste, en general, en la actividad mediatizadora, que permitiendo a los objetos que actúen unos sobre otros –en correspondencia con su naturaleza–, y permitiendo que se extenúen en esta interacción, y sin inmiscuirse directamente en este proceso realiza, de todos modos, sólo su propio objetivo.» Marx se remite a esta definición, al hablar de los instrumentos de trabajo y al indicar que el hombre «utiliza las propiedades mecánicas, físicas y químicas para, en correspondencia con su objetivo, hacer que ellas, como fuerza, actúen sobre otros cuerpos».

Con este mismo fundamento, pensamos que también debe ser incluido, entre las actividades mediatizadoras, el uso de signos, cuya esencia consiste en que el hombre influye sobre la conducta a través de los signos, es decir, a través de estímulos, permitiéndoles que actúen según su naturaleza psicológica. En uno y otro caso la función mediatizadora aparece en primer plano. No vamos a definir, de manera más detallada, la relación de estos conceptos supeditados entre sí o la relación de ellos al concepto común y genérico. Quisiéramos sólo señalar que ambos, en ningún caso, pueden ser considerados ni equivalentes, ni idénticos, en cuanto la función que cumplen, ni, por último, que agoten toda la extensión del concepto de actividad mediatizadora. Junto a ellos se podrían enumerar aun no pocas actividades mediatizadoras, ya que la actividad de la razón no se agota con el uso de instrumentos y signos.

Quisiéramos subrayar también la circunstancia, de que nuestro esquema pretende concebir la relación lógica de los conceptos, y no la relación genética o funcional (real) de los fenómenos. Queremos señalar el parentesco de los conceptos, pero, de manera alguna, su origen o verdadera raíz. También nuestro esquema concibe, de alguna forma arbitraria y sólo en el plano lógico de las relaciones entre los conceptos, ambos tipos de procedimientos, como líneas divergentes de la actividad mediatizadora. En esto consiste el segundo postulado propuesto por nosotros. La diferencia esencialísima entre el signo y el ins-

trumento, y la divergencia real y fundamental de ambas líneas, están en la diferente orientación de uno y otro. El instrumento está destinado a servir de conductor de la acción del hombre sobre el objeto de su actividad, está dirigido hacia el exterior, debe provocar unos u otros cambios en el objeto, es un medio de la actividad externa del hombre, dirigido a la conquista de la naturaleza. El signo no cambia nada en el objeto de la operación psicológica, es un medio de acción psicológica sobre la conducta, la propia o la ajena, un medio de la actividad interna, dirigido al dominio del propio hombre; el signo está dirigido hacia adentro. Estas 2 actividades son tan diferentes, que también la naturaleza de los medios utilizados no puede ser la misma en ambos casos.

Finalmente, el tercer postulado, que, como los 2 primeros, debemos desarrollar, se refiere a la relación real de estas actividades, lo que significa el alcance real de su desarrollo en la filogénesis y la ontogénesis. Dominar la naturaleza, dominar la conducta son cosas mutuamente relacionadas, al cambiar el hombre a la naturaleza cambia la propia naturaleza del hombre. Podemos restablecer en la filogénesis esta relación por algunas huellas fragmentarias aisladas, documentales, pero que no dejan lugar a dudas; en la ontogénesis podemos hacerlo experimentalmente.

Hay algo que ya es indudable desde ahora. Así como la primera utilización del instrumento altera de inmediato la fórmula de Jennings (en relación con el sistema de activación orgánicamente condicionado del niño), de la misma manera, el primer uso de signos anuncia la salida más allá de los límites del sistema orgánico de activación existente para cada función psíquica. La utilización de medios auxiliares, en el tránsito hacia la actividad mediatizadora, reestructura en su raíz toda la operación psíquica, análogamente a como la utilización de instrumentos modifica la actividad natural de los órganos y amplía, hasta el infinito, el sistema de activación de las funciones psíquicas. A una y otra cosa las denominamos con el término **función psíquica superior o conducta superior.**

Podemos, después de este largo desvío de nuestro camino principal, regresar a la vía recta. Podemos considerar esclarecido, en lo fundamental, el buscado principio de toda nuestra investigación e intentar definir la fórmula principal de nuestro método, que no puede dejar de ser un análogo del principio, encontrado por nosotros, de estructuración de las formas superiores de la conducta.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES

Dijimos ya que la primera y principal característica de nuestra investigación es el análisis de las formas superiores de la conducta; pero la situación en la psicología contemporánea es tal, que, antes de comenzar el análisis de los problemas surge ante nosotros la cuestión del propio análisis.

En la psicología contemporánea –a consecuencia de la crisis que la ha afectado hasta sus fundamentos– tiene lugar, ante nuestros ojos, un cambio de sus bases metodológicas. En este sentido, en la psicología se ha creado una situación que no conocen otras ciencias más desarrolladas. Cuando hablamos del análisis químico, cualquiera comprende perfectamente qué es lo que tenemos en cuenta. Pero ocurre algo completamente diferente con el análisis psicológico. El propio concepto de análisis psicológico tiene una extraordinaria pluralidad de significados, incluye, en sí, definiciones que a veces no tienen nada de común unas con otras, e, inclusive, en ocasiones, son contrarias unas a otras. Así, en los últimos 10 años, el concepto de análisis psicológico ha experimentado un gran desarrollo como procedimiento fundamental de la psicología descriptiva. En este sentido, la psicología descriptiva ha sido a veces denominada **analítica y**, por lo mismo, ha contrapuesto su concepción a la psicología científica contemporánea. En esencia, el método analítico, comprendido así, se acercó al método fenomenológico y, por esta misma razón, la tarea de la investigación psicológica se redujo al desmembramiento de la composición compleja de las vivencias o datos directos de la conciencia en sus elementos constitutivos. De este modo, el análisis, según esta comprensión del mismo, coincidía con la descomposición de las vivencias y, de hecho, contraponía esta concepción a la psicología explicativa.

En un sentido algo diferente se concibe el análisis en la psicología tradicional, la cual es denominada comúnmente **asociacionista.** En la base de esta psicología radica la concepción atomística de que los procesos superiores se construyen por la vía de la suma de elementos aislados conocidos, y la tarea de la investigación de nuevo se limita a que el proceso superior es concebido como la suma de simples elementos asociados de cierta manera. Ésta fue realmente la psicología de los elementos, y, aunque se planteó tareas algo distintas –incluyendo también en su plan la explicación de los fenómenos– aún aquí se pone de manifiesto el enlace íntimo entre esta comprensión del análisis y el predominio del punto de vista fenomenológico en la psicología. Como

correctamente señala K. Levin, en la base de esto está la opinión de que los procesos psíquicos superiores son más complejos que los procesos inferiores, incluyendo en sí una gran cantidad de elementos y de sus relaciones. Desde este punto de vista, los investigadores procuraban descomponer los procesos complejos en procesos independientes y autónomos, y también los enlaces asociativos que intervienen en su composición. Este predominio del punto de vista atomístico condujo a su vez a subrayar el problema puramente fenomenológico, que, como hace notar K. Levin, tenía por sí mismo un significado indudablemente importante, pero ocultaba en la vieja psicología el problema dinámico-causal que estaba aún mas profundo.

Así, el análisis, en estas 2 formas principales en que fue aplicado por la vieja psicología, o se contrapone a la explicación –como se hace en la psicología descriptiva– o conduce exclusivamente a la descripción y a la descomposición de las vivencias y resulta incapaz de descubrir los alcances y relaciones dinámico-causales, que están en la base de cualesquiera procesos complejos.

El desarrollo de la psicología contemporánea cambió radicalmente la dirección y el significado del análisis. La tendencia hacia el estudio de los procesos integrales o el esclarecimiento de las estructuras –que son el fundamento de los fenómenos psicológicos– se contraponen al viejo análisis, basado en la concepción atomística acerca de la psique. El fuerte desarrollo de la psicología estructural en los últimos tiempos puede ser considerado como una reacción ante la psicología de los elementos y ante el lugar que el análisis elemental ocupa en la teoría. Por este motivo también la nueva psicología se contrapone conscientemente a la de los elementos, y su característica más esencial se encierra en que es una psicología de procesos íntegros.

Por un lado, el amplio desarrollo de la psicología de la conducta en todas sus formas es, sin duda alguna, una reacción ante el dominio de las aspiraciones puramente fenomenológicas de la vieja psicología. En algunas de sus variantes hay intentos de pasar del análisis descriptivo al explicativo. Así, si quisiéramos resumir todo el camino recorrido y el estado actual de este problema, deberíamos decir que ambos momentos, que estaban representados en la vieja psicología y de los cuales la nueva se separa de manera decidida, condujeron a la separación de las 2 tendencias principales de la psicología moderna. Por otro lado, ante nuestros ojos se va conformando todo un conjunto de tendencias que intentan colocar el análisis explicativo en la base del método psicológico. Tales son, por ejemplo, algunas corrientes de la psicología de la la conducta, que en esencia han conservado el carácter atomístico de la antigua psicología y consideran a todos los procesos superiores como sumas o cadenas de procesos o reacciones más elementales. Por ejemplo, la psicología de la Gestalt, que constituye una tendencia importante en la ciencia contemporánea, al subrayar la significación del todo y de sus propiedades específicas, renuncia al análisis de ese todo y, por lo mismo, se ve obligada a permanecer en los límites de la psicología

descriptiva. En los últimos años se ha tratado de superar esta división en muchas corrientes psicológicas de carácter sintético.

Al mismo tiempo, ante nuestros ojos, se va también conformando una nueva comprensión del análisis psicológico. Basov ha creado la primera y más clara teoría de esta nueva forma de análisis, que, en el método del análisis estructural, intenta unir 2 líneas de investigaciones: la línea del análisis y la línea del enfoque integral sobre la personalidad. Este intento de unión del análisis y del enfoque integral diferencia, de manera ventajosa, el método de Basov[20] de aquellas 2 tendencias que habitualmente llevan a cabo de modo unilateral uno de estos 2 puntos de vista. Vemos esto, por un lado, en el ejemplo del behaviorismo extremo, que, con base en el postulado correcto: «todo a partir del reflejo», hace una deducción incorrecta: «todo es reflejo». Por otro lado, apreciamos lo mismo en el ejemplo de la psicología integral contemporánea, que ve en la estructura la propiedad individual, toma como lo primario los procesos psicológicos integrales y se coloca, de esta manera, en el otro extremo, sin encontrar vías hacia el análisis y la investigación genética, y, por lo tanto, hacia la construcción de una fundamentación científica del desarrollo de la conducta.

Nos parece necesario considerar, de una manera más detallada, esta nueva forma del análisis psicológico, cuyo desarrollo ulterior será, precisamente, el modo de investigación que utilizaremos. Basov separa los elementos objetivos reales –de los cuales está constituido el proceso dado– y es entonces que diferencia estos elementos. Él concibe estos fenómenos como independientes, existentes por sí mismos, pero busca sus partes constituyentes con el objetivo de que cada una de estas partes conserve las propiedades del todo. Así, al analizar el agua, la molécula H_2O será objetivamente un elemento real del agua, aunque también infinitamente pequeño por su magnitud, pero homogéneo en cuanto a su constitución. Por eso, las partículas del agua deberán, según este análisis, ser consideradas como elementos esenciales de esta formación.

El análisis estructural, que tiene que ver con estos elementos reales, objetivamente existentes, ve su tarea, no sólo en la separación de estos elementos, sino también en el esclarecimiento de las relaciones y enlaces, que existen entre ellos y que determinan (las relaciones) la estructura de aquella forma y aquel tipo de actividad, que surgen de la unión dinámica de dichos elementos.

En los últimos tiempos la psicología integral llega también a la misma conclusión. Así Folkelt señala que el rasgo más importante de la investigación psicológica contemporánea es que la misma está dirigida al estudio integral. Sin embargo, las tareas del análisis se conser-

[20] M. Y. Basov es uno de los jóvenes psicólogos que junto a Blonskij, Kornilov y otros, desarrolló una gran actividad científica en los primeros años del poder soviético. Él es autor de 2 monografías: **Método de observaciones psicológicas sobre el niño y Fundamentos generales de la pedología**, publicados en 1926. (N. del T.)

van aquí en la misma medida que antes, y así debe ser mientras exista la psicología. Folkelt distingue 2 líneas en tal análisis: la primera podría ser denominada análisis integral (que no pierde de vista el carácter unitario del objeto estudiado) y la segunda, **análisis por elementos**, cuya esencia consiste en la separación e investigación de elementos aislados. Hasta ahora, en la psicología había dominado, precisamente, esta segunda forma. Muchos piensan que la nueva psicología renuncia por completo al análisis, cuando lo cierto es que ella sólo cambia el sentido y las tareas de éste, lo considera sólo en el primer carácter.

Es natural que el propio sentido del análisis deberá ser modificado radicalmente. Su tarea principal consistirá, no en la descomposición del todo psicológico en sus partes o fragmentos, sino en separar determinados rasgos y momentos en cada todo psicológico, de modo que conserven la primacía de este todo. Vemos aquí una expresión perfectamente clara de la idea acerca de la unión del enfoque analítico y estructural en nuestra ciencia. Sin embargo, no es difícil notar que, al evitar uno de los errores de la vieja psicología –precisamente el atomismo– este nuevo análisis cae en otro error, que en realidad no tiene nada que ver con la explicación, con el descubrimiento del enlace y las relaciones reales, que forman el fenómeno dado. Este análisis, como dice Folkelt, se apoya en la separación descriptiva de las propiedades integrales del proceso, ya que cualquier descripción siempre separa ciertos y determinados rasgos, los coloca en primer plano y trata de comprenderlos.

Vemos de esta manera, que, de hecho, está muy lejos de haberse logrado superar los errores de la antigua psicología, y que muchas teorías –deseando evitar el atomismo– caen en el plano de investigaciones puramente descriptivas. Tal ha sido el destino de la teoría estructural.

Hay también otro grupo de psicólogos que, queriendo salirse de los límites de la psicología descriptiva pura, se enfrascan en la comprensión atomística de la conducta. Sin embargo, ante nosotros se van colocando los primeros fundamentos de una comprensión unitaria, sintética de la primera y segunda teorías. Contemplamos que el análisis en la psicología cambia su carácter. En verdad, detrás de las diferentes formas de su comprensión y utilización, se esconden diversas concepciones del hecho psicológico. No es difícil ver que la comprensión del análisis, en la psicología descriptiva, está, de modo directo, relacionada con el dogma principal de esta psicología, precisamente con la doctrina acerca de la imposibilidad de la explicación científico-natural de los procesos psíquicos. De igual modo, el análisis, en la psicología de los elementos, está enlazado con una determinada interpretación del hecho psicológico, con la doctrina de que cualquier proceso superior se compone, siguiendo la vía de la unión asociativa, de una serie de procesos elementales.

La teoría psicológica hace variar la comprensión del análisis en dependencia del enfoque general sobre los problemas psicológicos. De-

trás de uno u otro uso del análisis se esconde una conocida interpretación del hecho analizado. He aquí por qué, junto al cambio de los fundamentos del enfoque metodológico sobre la investigación psicológica, cambia también, por fuerza, el carácter del análisis psicológico.

Podríamos señalar 3 momentos determinantes principales sobre los que se apoya el análisis de las formas superiores de conducta y que colocamos en la base de nuestras investigaciones. El primer momento nos lleva a la distinción entre el análisis de la cosa y el análisis del proceso. Hasta ahora, el análisis psicológico trataba casi siempre el proceso analizado como una cosa conocida. La formación psíquica era entendida como una forma firme, inconmovible y conocida, y la tarea del análisis, en esencia, era reducida a la descomposición de estas formas en sus partes. He aquí por qué, en este análisis psicológico, hasta ahora dominaba la lógica de los cuerpos sólidos. El proceso psíquico era estudiado y analizado –según la expresión de Koffka– como un mosaico de partes sólidas e invariables. Este análisis de la cosa deberá ser contrapuesto al análisis del proceso, que se reduce al despliegue dinámico de los momentos principales que forman la corriente histórica del proceso dado. En este sentido, es la psicología genética, y no la experimental, la que nos conduce a la nueva concepción acerca del análisis. Si quisiéramos señalar el cambio más importante que introduce la psicología genética en la general, deberíamos reconocer, junto con Werner, que este cambio se reduce a la introducción en la psicología experimental del punto de vista genético. El propio proceso psíquico –lo mismo se hable de desarrollo del pensamiento o de la voluntad– resulta ser un proceso que determina, ante nuestros ojos, cambios conocidos. Este desarrollo puede, por ejemplo, en las percepciones normales, limitarse en total a unos pocos segundos o inclusive a fracciones de segundos; también puede –como en los complejos procesos del pensamiento– prolongarse en el transcurso de muchos días o semanas. Cuando se dan determinadas condiciones se hace posible seguir este desarrollo. Werner trae el ejemplo de cómo es posible aplicar este punto de vista genético a la investigación experimental. Gracias a este proceso se logra provocar, experimentalmente, en el laboratorio, determinado desarrollo, que, para el hombre actual, resulta ya un proceso culminado hace mucho tiempo.

Hablamos ya, más arriba, acerca de que el método utilizado por nosotros puede ser denominado método genético-experimental, en el sentido de que él provoca, de manera artificial y crea, genéticamente, el proceso de desarrollo psicológico. Ahora podríamos decir que en esto mismo consiste también la tarea fundamental de aquel análisis dinámico al que nos referimos. Si en lugar del análisis de la cosa colocamos el análisis del proceso, entonces el restablecimiento genético de todos los momentos del desarrollo del proceso dado se convierten en la tarea principal de tal consideración. La tarea principal del análisis es aquí el retorno del proceso a su estadio inicial o, dicho de otra manera, conver-

tir la cosa en proceso. El intento de ese experimento consiste en derretir cada forma psicológica fosilizada, en convertirla en un torrente continuo, móvil, compuesto de distintos elementos que se sustituyen unos a otros. Dicho de otro modo: la tarea de un análisis como éste se reduce a concebir, experimentalmente, cada forma superior de la conducta, no como una cosa, sino como un proceso, tomándola en su movimiento, a fin de ir, no desde la cosa a sus partes, sino desde el proceso a sus diferentes momentos.

El otro postulado, sobre el que se apoya nuestra comprensión del análisis, consiste en la contraposición de las tareas descriptivas y explicativas del análisis. Vimos que el concepto de análisis en la vieja psicología coincidía, de hecho, con el concepto de descripción, y era contrario a la tarea de la explicación de los fenómenos. Por ello, la tarea verdadera del análisis, en cualquier ciencia, es, precisamente, el descubrimiento de los enlaces y relaciones dinámico-causales reales, que están en la base de cualesquiera fenómenos. Así, el análisis, en su esencia, se convierte en la explicación científica del fenómeno estudiado, y no sólo en la descripción de su aspecto fenomenológico. En este sentido nos parece extraordinariamente importante aquella descomposición en 2 puntos de vista sobre los procesos psíquicos que K. Levin introduce en la psicología contemporánea. Esta descomposición, en realidad, en su momento elevó a todas las ciencias biológicas a un nivel superior o, más correctamente, las convirtió de simples descripciones empíricas de los fenómenos en ciencias, en el real sentido de esta palabra, es decir, en un estudio explicativo de los fenómenos. Como acertadamente señala Levin, en su momento, todas las ciencias llevaron a cabo esa transición (desde el enfoque descriptivo al explicativo), que ahora constituye el rasgo más importante de la crisis vivida por la psicología.

La investigación histórica muestra que el intento de limitar el análisis a las tareas puramente descriptivas no es una diferencia específica de la psicología. En los viejos tratados de biología se afirmaba que ésta, a diferencia de la física, sólo puede ser, en principio, una ciencia descriptiva. En la actualidad este punto de vista ha sido desechado, y se pregunta: ¿acaso el paso, desde la descripción hasta la explicación no es un proceso típico de maduración para todas las ciencias? Muchas ciencias podían ver sus especificidades en el carácter descriptivo de la investigación. Es así como Diltey define la tarea de la psicología descriptiva. El tránsito desde el concepto descriptivo al explicativo no culmina por la vía de la simple sustitución de unos conceptos por otros, la ampliación de la definición descriptiva puede incluir en sí también el paso a la definición del enlace genético, y, a medida que tiene lugar el desarrollo, la ciencia se hace explicativa. K. Levin presenta muchos conceptos biológicos fundamentales, que, por la vía de la ampliación y complementación de su contenido por enlaces genéticos, pasaron desde la categoría de la descripción a la de la explicación. A nuestro modo

de ver ésta es la vía real de maduración de la ciencia. De hecho, la biología, antes de Darwin, era una ciencia descriptiva pura, que se fundamentaba en el análisis descriptivo de las características o propiedades externas del organismo, sin conocer su origen y, por consiguiente, sin conocer la explicación de su surgimiento. La teoría de la botánica, por ejemplo, distribuída a las plantas en determinados grupos: por la forma de las hojas, de las flores, según sus propiedades fenotípicas, etcétera. Sin embargo, resulta que, una misma planta, puede tener un aspecto externo diferente, que se halla en dependencia de si crece en una llanura o en una meseta. De este modo un mismo organismo, en dependencia de distintas condiciones exteriores, muestra diferencias externas importantísimas, y viceversa: organismos profundamente distintos por su origen, que se encuentran en condiciones externas similares, adquieren un conocido parecido externo, permaneciendo en esencia diferentes, por la naturaleza de los fenómenos.

La superación de este punto de vista descriptivo y fenotípico en la biología estuvo relacionado con el descubrimiento de Darwin. El origen de las especies –descubierto por él– echó la base para una clasificación por completo nueva de los organismos según un tipo totalmente nuevo de formación de las características científicas, que K. Levin –en contraposición a la fenomenología, basada en las manifestaciones y rasgos externos– denomina **genético-condicional.** El fenómeno es definido, no sobre la base de su aspecto exterior, sino sobre la base de su origen real. La diferencia de estos 2 puntos de vista puede ser explicada sobre cualquier ejemplo biológico. Así, la ballena desde el punto de vista de las características externas, sin duda está más cerca de los peces que de los mamíferos, pero, por su naturaleza biológica, está más cerca de la vaca y del venado, que del tiburón y del lucio.

El análisis descriptivo o fenomenológico toma el fenómeno dado, tal como éste es externamente; parte de la suposición ingenua de que el aspecto o la manifestación exterior de la cosa y la relación real dinámico-causal, que está en su base, coinciden. El análisis genético-condicional se fundamenta en el esclarecimiento de los enlaces reales, que se esconden detrás de la apariencia externa de cualquier proceso. Este análisis pregunta acerca: del surgimiento y la desaparición, de las causas y las condiciones y de todas aquellas relaciones reales que están en la base de cualquier fenómeno. En este sentido podríamos, siguiendo a K. Levin, trasladar a la psicología el punto de vista de la diferenciación fenotípica y genotípica. Entenderemos por consideración genética de un problema el descubrimiento de su génesis, de su base dinámico-causal, y por consideración fenotípica el análisis, que parte directamente de las apariencias y los rasgos externos dados del objeto. Se podrían traer no pocos ejemplos de la psicología, que muestran los profundos errores que tuvieron lugar por mezclar ambos puntos de vista. En la investigación del desarrollo del habla tendremos ocasión de detenernos en 2 ejemplos principales de este tipo. Así, conoceremos que, en el aspecto exterior, descriptivo, las primeras manifesta-

ciones del habla del niño al $1^1/_2$ años o a los 2 años, parecen similares al habla del hombre adulto, y, sobre la base de esta similitud, investigadores tan serios como Shtern llegan a la conclusión de que, ya al $1^1/_2$ años el niño tiene conciencia de la relación entre el signo y el significado, es decir, llega a emparentar fenómenos, que, desde el punto de vista genético, como veremos más adelante, no tienen nada en común.

Por otro lado, fenómenos como el lenguaje egocéntrico –que desde el aspecto exterior no se parece al lenguaje interior y se diferencia de éste de la manera más definida– deberán ser relacionados, como evidencia nuestra investigación, en el aspecto genético.

Llegamos, de esta manera, al postulado principal que enuncia Levin: 2 procesos fenotípicamente unitarios o similares pueden resultar, en el aspecto dinámico-causal, diferentes y viceversa; 2 procesos, que en el aspecto dinámico-casual están muy próximos, pueden resultar distintos desde el punto de vista fenotípico. Uno puede tropezarse con estos fenómenos a cada paso, y veremos que todo un conjunto de postulados y logros, ya establecidos en la vieja psicología, aparecen bajo una luz nueva por completo, cuando pasamos de la consideración fenotípica a la genotípica.

Vemos, pues, que, en la base del punto de vista fenotípico, está el acercamiento de procesos basado en el parecido o similitud externa. Marx dice lo mismo, de forma más general, al afirmar que «si la esencia de las cosas coincidiera directamente con la forma de sus manifestaciones externas, entonces cualquier ciencia sería innecesaria». Y, en realidad, si en su fenotipo la cosa fuera lo mismo que ella es en el plano genotípico, es decir, si las manifestaciones externas de la cosa como se las puede ver cada día, expresan en realidad las relaciones verdaderas de estas cosas, entonces la ciencia sería superflua por completo, la simple observación, la simple experiencia cotidiana, el simple registro de los hechos, harían innecesario el análisis científico. Todo aquello que percibiéramos de modo directo constituiría también el objeto del conocimiento científico. Y lo cierto es que la psicología nos enseña, a cada paso, que 2 acciones pueden transcurrir en su aspecto exterior de manera idéntica, pero por su origen, por su esencia, por su naturaleza, pueden ser profudamente diferentes una de otra. A pesar de la similitud externa, ellas pueden diferenciarse una de otra en el interior, de una manera profunda. En estos casos se hacen también indispensables los medios especiales del análisis científico para descubrir, detrás del parecido exterior, la diferencia interna. Ante tales situaciones es también necesario el análisis científico, es decir, la habilidad de desentrañar, detrás del aspecto externo del proceso, su esencia interna, su naturaleza, su origen. Toda la dificultad del análisis científico se encierra en que la esencia de las cosas, es decir, la relación cierta y real de ellas y la forma de sus manifestaciones exteriores, no coinciden directamente, y por esto es obligado analizar estos procesos, es imprescindible, con la ayuda del análisis, poner al descubierto lo que hay de-

bajo de la forma externa de sus manifestaciones: la relación verdadera que existe en la base de estos procesos.

El análisis se plantea la tarea de descubrir estas relaciones. En ese sentido, el análisis psicológico científico genuino se diferencia de manera radical del análisis introspectivo, subjetivo, que, por su propia naturaleza, no puede salirse de los límites de la descripción pura. El análisis, en el sentido que nosotros le damos, es posible sólo como análisis objetivo, ya que él desea descubrir, no aquello que el hecho observado nos parece, sino lo que él es en realidad. Nos interesa, por ejemplo, no la vivencia directa del libre albedrío, que nos abre el análisis introspectivo, sino la relación y el enlace reales de lo externo e interno, que descansa en la base de esta forma superior de nuestra conducta.

Vemos así, que el análisis psicológico, comprendido de esta manera, se convierte en el polo opuesto del método analítico en el viejo sentido de esta palabra. Si éste se fundamentaba como contraposición a la explicación, el nuevo análisis es, en cambio, el medio fundamental de explicación científica. Si aquél permanecía, en principio, en los límites de la investigación fenomenológica, éste, por su parte, ve su tarea en el descubrimiento de las relaciones dinámico-causales reales. Pero la propia explicación se hace posible en psicología por tanto y en cuanto el nuevo punto de vista no ignora las manifestaciones externas de las cosas, no se constriñe exclusivamente a la consideración genética, sino que incluye en sí, también, la explicación científica de las manifestaciones externas y de los rasgos del proceso estudiado. Tal explicación realiza esto con la ayuda del enfoque genético-condicional.

El análisis, de este modo, no se limita sólo al punto de vista genético, sino que, por necesidad, considera al proceso conocido como un círculo conocido de posibilidades, que sólo en presencia de un determinado complejo de condiciones o en una situación dada, conduce a la formación de un fenotipo específico. De esta manera, el nuevo punto de vista no rechaza ni elimina la explicación de las particularidades fenotípicas del proceso, sino que las coloca en una situación supeditada en relación con su origen real.

Por último, el tercer postulado, que fundamenta nuestro análisis, consiste en que en psicología encontramos con frecuencia tales procesos, que ya han fenecido, es decir, que llevaron a cabo un largo desarrollo histórico y se convirtieron en un fósil. Esta fosilización de la conducta se detecta con facilidad, sobre todo en los procesos psicológicos llamados automatizados o mecanizados. Estos procesos, que como consecuencia de un prolongado funcionamiento culminan ya en «la millonésima vez», se hacen maquinales, pierden su perfil inicial, y, por su aspecto externo, no descubren nada acerca de su naturaleza interna; aparecen como si hubieran perdido todo vestigio de su origen. Gracias a semejante automatización se crean inmensas dificultades para su análisis psicológico.

Presentaremos un sencillo ejemplo, que muestra cómo, determinados procesos diferentes, adquieren un parecido externo a consecuencia

de tal automatización. Tomemos aquellos 2 procesos que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria e involuntaria. Estos 2 procesos se diferencian desde el punto de vista genético de manera profunda; entretanto, en psicología experimental puede considerarse establecido el hecho, formulado en la ley de Titchener, de que la atención voluntaria, una vez establecida, funciona como involuntaria. Según la expresión de este autor, la atención secundaria se convierte, continuamente, en primaria. Gracias a esto surge un grado superior de relaciones complejas que, a primera vista, conducen al oscurecimiento de los enlaces y relaciones genéticos fundamentales, y que dirigen el desarrollo de cualquier proceso psíquico. Habiendo descrito ambas formas de atención –acerca de las cuales tratamos aquí– y habiéndolas contrapuesto de manera aguda, Titchener dice: «Sin embargo, hay todavía un tercer estadio del desarrollo de la atención, que no consiste en otra cosa que en el regreso al primer estadio.» De este modo, el estadio superior y último en el desarrollo de cualquier proceso, muestra una similitud puramente fenotípica con los estadios primarios o inferiores, y, en el enfoque fenotípico, nos privamos, por consiguiente, de la posiblidad de diferenciar la forma superior de la inferior. Por esto, ante los investigadores, surge aquella tarea fundamental de la cual hablamos más arriba: convertir la cosa en movimiento, la fosilización en proceso. No tenemos otra vía de investigar este tercer estadio en el desarrollo de la atención, y aprehender toda su profunda particularidad, que no sea por la vía del despliegue dinámico del proceso, de otro modo que no sea por la vía de llegar a descubrir su origen. A nosotros, por consiguiente, nos deberá interesar, no un resultado ya preparado, no la culminación o producto del desarrollo, sino el propio proceso de surgimiento o establecimiento de la forma superior, captada en forma viva. Para esto, el investigador se ve con frecuencia obligado a rehacer el carácter fosilizado mecanizado o automatizado de la forma superior, y volver hacia atrás en su desarrollo histórico, hacer regresar, experimentalmente, esta forma a sus momentos iniciales, para tener la posibilidad de rastrear el proceso de su surgimiento. Pero en esto, como ya dijimos, es que precisamente consiste la tarea del análisis dinámico.

De este modo podríamos resumir lo que hemos dicho antes acerca de las tareas del análisis psicológico, y sintetizar en una frase los 3 momentos determinantes que están en su base: el análisis del proceso, y no de la cosa; el análisis, que descubre el enlace y la relación dinámico-causal real, y no el análisis que descompone los rasgos externos del proceso; por lo tanto un análisis explicativo y no descriptivo y, por fin, el análisis genético, que regresa al punto de partida y restablece todos los procesos de desarrollo de una determinada forma, que, en su aspecto presente, ya aparece como una fosilización psicológica. Estos 3 momentos, tomados en conjunto, están condicionados por una nueva comprensión de la forma psicológica superior, que, como ya intentamos bosquejar en el capítulo anterior, no es, ni una formación psí-

quica pura –como supone la psicología descriptiva–, ni la simple suma de procesos elementales –como afirmaba la psicología asociativa–, sino una calidad especial, realmente nueva, surgida en el proceso del desarrollo. Estos 3 momentos –que permiten contraponer de manera aguda el nuevo análisis psicológico al viejo– pueden ser detectados en la investigación de cualquier forma compleja o superior de la conducta. Seguiremos hacia adelante por el mismo camino, por el que comenzamos, precisamente por el camino de la contraposición, ya que con su ayuda es más fácil descubrir, en las nuevas investigaciones, el rasgo fundamental y esencial de los cambios profundos o básicos de toda la génesis, del origen y la estructura de la forma superior de conducta. Por ello, para pasar desde las consideraciones metodológicas generales al análisis correcto –que permite descubrir esta forma general de la ley fundamental, que está en la base de la forma superior de conducta– nos detendremos en el análisis experimental de una reacción psíquica compleja. Esta investigación resulta útil en muchos sentidos. En primer lugar, tiene una larga historia, y, por lo tanto, permite, con toda claridad, contraponer las nuevas formas de análisis a las viejas. En segundo lugar, teniendo que ver con las condiciones especiales del experimento psicológico, tales investigaciones permiten formular, de la manera más depurada y abstracta, 2 postulados fundamentales a los que nos conduce el análisis de cualquier forma superior de conducta.

Si abordamos el análisis de la reacción compleja, de la manera como éste se formó en la vieja psicología, vemos con facilidad, en la propia forma terminada y clásica, aquellos 3 rasgos diferenciadores, a partir de cuya negación comenzamos nuestras investigaciones. En primer lugar, en la base de este análisis está lo que ha sido llamado por Asch el **esquemático evidente** y que, en esencia, puede ser denominado **análisis de la cosa.** En ningún lugar, el carácter atomístico de la psicología de los elementos, su lógica de los cuerpos sólidos, su tendencia a considerar los procesos psíquicos como un mosaico de cosas inmutables, su concepción de que lo superior es sencillamente lo complejo, en ningún lugar, repetimos, todo esto se manifestó con tal claridad, en realidad, con tal esquematismo evidente, como en el capítulo más elaborado de la vieja psicología, en el análisis experimental de la reacción compleja. Si tomamos la cuestión acerca de cómo esta psicología concibe la aparición de las formas de reacción superiores y complejas, veremos que ella concibe este proceso de una forma en extremo elemental y simplificada. La reacción compleja se diferencia de la simple, según esta doctrina, ante todo, porque en ella tiene lugar la complicación de los estímulos empleados. Si en la reacción simple tenemos, de manera habitual, un estímulo, en la reacción compleja en cambio lo primero que salta a la vista es la presencia de varios estímulos. Casi siempre la reacción compleja se caracteriza porque, en lugar de una sola impresión sobre el sujeto, actúa una serie de estímulos y, a partir de estos estímulos complejos surge, por necesidad, el segundo momento, o sea, precisamente la complejidad de los procesos psíquicos que están en la base de la reacción. Pero lo más

esencial es que la complicación del aspecto interno de la reacción resulta ser análoga a la complejidad de los estímulos. Es fácil convencerse de esto si se presta atención a las fórmulas comunes, con cuya ayuda se realiza el analisis experimental de la reacción compleja. Así, por ejemplo, la reacción de distinción o diferenciación aparece en aquel caso en que el sujeto, antes de reaccionar ante los estímulos presentados, debe llevar a cabo una distinción entre 2 ó más estímulos. En este caso podemos calcular el tiempo preciso utilizado para la diferenciación, según la simple fórmula $P = p + p_1$, donde P es el tiempo de la reacción de diferenciación compleja; p_1 el tiempo de la reacción simple y p, el tiempo exacto de la diferenciación.

De igual modo, las complicaciones ulteriores nos conducen a la estructuración de la reacción de selección. Allí, donde el sujeto deberá escoger entre movimientos diferentes, tenemos la ulterior complicación de la reacción, consistente en que al momento de la distinción se le añade el momento de la selección, y por esto la fórmula clásica de esta reacción se expresa de la misma manera: $P = p_1 + p + B$, donde B es el tiempo neto de la selección, y P, el tiempo de la reacción de diferenciación.

Si se descubre la concepción acerca de la reacción compleja que está detrás de esta fórmula, es fácil notar que en su esencia puede ser expresada de la manera siguiente: la reacción de diferenciación, más la selección. De este modo, la reacción compleja se construye como la suma de los procesos elementales que son, sencillamente, sometidos a una suma aritmética. Y, está claro, si tenemos derecho a definir la diferenciación y la selección por medio de la simple sustracción, entonces afirmamos, por lo mismo, que la reacción compleja es la simple más un nuevo elemento añadido, ya que cualquier resta no es otra cosa que una inversión de la suma; y si quisiéramos concebir esta misma fórmula en su variante inicial, deberíamos entonces sustituir por la suma de los elementos que participan en ella. Es cierto que en la psicología experimental, se planteó más de una vez el problema relacionado con la completa inconsistencia de toda operación de cálculo de las formas superiores a partir de las inferiores. Así, Titchener estableció que la reacción compleja no se compone de las simples, que las reacciones de diferenciacion y reconocimiento no son reacciones sensoriales a las cuales se une el tiempo de diferenciación y el tiempo de reconocimiento. La reacción de selección no es una reacción de diferenciación a la cual se le añade el tiempo de selección. En otras palabras, es imposible obtener el tiempo de diferenciación, sustrayendo el tiempo de la reacción sensorial al tiempo de la reacción de diferenciación. Es también imposible conseguir el tiempo de relación, quitándole el tiempo de la reacción de diferenciación al tiempo de la reacción de selección. Esto se hace, con frecuencia, inclusive en los manuales: se señala el tiempo de diferenciación, el tiempo de reconocimiento, el tiempo de selección, pero, en realidad, es imposible considerar como cierto el postulado de base según el cual la reacción

constituye una cadena de procesos aislados, a la cual se pueda incorporar o quitar, voluntariamente, eslabones por separado. La reacción representa un solo proceso que, en el grado determinado de habituación, depende en su totalidad de los componentes de la consigna. Puede ser que parezca que en la reacción asociativa se pueda acudir al cálculo, que podamos, con un alto grado de probabilidad, determinar el tiempo necesario para la asociación, restándole el tiempo de la reacción sensorial simple al tiempo de reacción asociativa simple, pero los hechos dicen otra cosa. La consigna, que determina la asociación, domina sobre todo el transcurso de la conciencia y por esto las 2 reacciones son incomparables.

Ya está establecido, de forma experimental, el hecho básico que derrumba por completo las fórmulas clásicas, presentadas más arriba, acerca del análisis de la reacción compleja, por la vía del simple cálculo aritmético de los elementos aislados. Este hecho se encarna en el postulado establecido por Titchener que dice que «el tiempo de la reacción de selección cuidadosamente preparada puede igualarse al tiempo de una reacción sensorial simple».

Es conocido que la ley principal de la reacción compleja, como esto se conoce en la psicología clásica, consiste en realidad en el postulado inverso. Precisamente, los viejos experimentos habían determinado que el tiempo de la reacción compleja supera el tiempo de la simple, y que este alargamiento del tiempo de la reacción compleja crece de manera directamente proporcional a la cantidad de estímulos (entre los cuales deberá realizarse la diferenciación) y, de manera proporcional también a la cantidad de movimientos reactivos a partir de los cuales deberá realizarse la selección. Los nuevos experimentos muestran que estas leyes no son siempre ciertas, que una reacción de selección suficientemente preparada puede transcurrir con la misma velocidad que una reacción simple y, por consiguiente, la fórmula analítica presentada más arriba al calcular su magnitud concreta conduciría al absurdo. Ella muestra que el tiempo de reacción es igual a cero y, por lo mismo, pone al descubierto la inconsistencia «factual» de aquella concepción acerca de la reacción compleja que se esconde en su base.

La imposibilidad de tal análisis, basado en el cálculo aritmético, ya fue descubierta por muchos otros investigadores. No vamos aquí ahora a entrar en la consideración de todas las objeciones que, desde distintos ángulos, fueron hechas contra semejante operación; señalaremos sólo que a la misma conclusión llegó Asch en su investigación, que muestra fundamentalmente, que la inconsistencia de esta operación se pone de manifiesto, por cierto, en aquel hecho de que algunos investigadores obtuvieron magnitudes negativas como resultado del mismo tipo de cálculo. Junto con Aj suponemos que, la vieja psicología, cometía el mismo error cuando aplicaba la propia comprensión a los procesos superiores. Así, por ejemplo, Ketl cree que si se resta el tiempo que es necesario para precisar y nombrar la palabra, del tiempo necesario para precisar, traducir a otro idioma y denominar la palabra, obtendremos el tiempo neto de la traducción. De este modo también,

los procesos superiores de comprensión del habla, desde este punto de vista se enlazan unos con otros de un modo puramente sumatorio y pueden ser extraídos, en el análisis, por la vía de la simple sustracción. Si de la traducción a un idioma extranjero, de una palabra dada, se resta su comprensión y denominación, obtendremos, de forma pura, el proceso que está en la base de la traducción de una lengua a otra. En verdad es difícil imaginarse una comprensión más mecánica de las formas superiores y complejas de la conducta.

La segunda peculiaridad de la doctrina acerca de la reacción –tal como se desarrolló en la vieja psicología–, es la promoción al primer plano del análisis descriptivo puro. Si el primer estadio clásico en el desarrollo de esta doctrina se caracterizó porque en lugar del análisis del proceso fue colocado el análisis de la cosa, en cambio, el nuevo punto de vista, representado por Titchener, Asch y otros, que han comprendido la inconsistencia de las concepciones anteriores, se limita al análisis introspectivo o descriptivo de la reacción. Toda la diferencia consiste sólo en que, en lugar del análisis mecánico de los estímulos, se entroniza el análisis introspectivo de la vivencia. La descripción de las relaciones externas es sustituida por la decripción de las vivencias interiores; pero, tanto allá como aquí, se conserva el enfoque fenotípico sobre el propio objeto.

Titchener señala que todas aquellas mismas consignas que pertenecen al primer tipo de reacciones de selección pueden ser, en realidad, muy diversas, y es dudoso, inclusive, dice él, que alguna de estas instrucciones induzca en realidad un proceso de selección genuino; y, en este campo, por desgracia, los investigadores se ocuparon más de la determinación del tiempo de reacción que del análisis de los propios procesos de la reacción. Es por esto que los datos del análisis psicológico resultan muy escasos. Ya el análisis instrospectivo mostró que en la reacción de selección, en realidad no tienen lugar los procesos de selección. Podemos considerar perfectamente establecido el hecho de que la reacción de selección –desde el punto de vista psicológico– no encierra en sí, en medida alguna, los procesos de selección y, por esto, puede servir de magnífico ejemplo de cómo la apariencia externa de cualquier proceso, puede no coincidir con su naturaleza psicológica real. «En esta reacción –dice Aj– no se puede hablar de selección. Desde el punto de vista psicológico todos los procesos transcurren de tal modo que, para la selección, no queda lugar alguno.» La misma idea fue formulada por Titchener al decir: «Es necesario recordar firmemente que las denominaciones, los datos de la reacción compleja (la reacción simple, la reacción de diferenciación, la reacción de selección), son arbitrarias, que la diferenciación y la selección pertenecen a las condiciones externas del experimento y sólo a ellas. En la reacción de diferenciación no distinguimos; en la reacción de selección podemos realizar distintas operaciones, pero no seleccionamos.» Estas denominaciones fueron dadas por la vía de las elaboraciones especulativas durante un período dado del desarrollo de la psicología, cuando los experimen-

tos tenían todavía poca vigencia y el análisis era aún una cuestión del futuro. Estas denominaciones, como también otras, desaparecieron junto con su época. En vista de ello, los observadores deberán ver en tales denominaciones sólo indicadores de ciertas formas históricas de las experiencias con las reacciones, y no hechos psicológicos realmente establecidos.

Vemos así, que el análisis mecánico de la psicología clásica situaba en el lugar de las relaciones reales –que están en la base de los procesos de la reacción compleja– las relaciones existentes entre los estímulos. Ésta fue una manifestación general del intelectualismo en la psicología, que intentaba descubrir la naturaleza del proceso psicológico mediante la reducción a la lógica de las condiciones del propio experimento.

Así, pues, aquel proceso, que desde el exterior aparece como una selección, no ofrece, en realidad, fundamento alguno para hablar de selección. En este sentido, el análisis de la psicología introspectiva fue un paso adelante en relación con el viejo análisis, pero no nos lleva muy lejos. Éste fue, como ya se dijo, un análisis puramente descriptivo de las vivencias que, con escrupulosa exactitud, describe las vivencias del sujeto durante el tiempo de las reacciones; pero como la vivencia no es por sí misma el proceso integral de la reacción, ni siquiera su base principal, sino que constituye sólo un aspecto de este proceso que también necesita explicación, entonces, como es natural, resulta con frecuencia que la autoobservación no está en condiciones de dar, inclusive, una descripción correcta, sin hablar ya de una explicación de este aspecto subjetivo de la reacción. De allí parte la divergencia esencial entre la descripción de un mismo proceso por distintos autores. Este análisis tampoco pudo conseguir la explicación real dinámico-causal del propio proceso, ya que esto exigía la renuncia obligada al punto de vista fenotípico y su sustitución por el genético.

La tercera particularidad de esta doctrina en la psicología clásica se halla en que la vieja psicología abordaba el estudio del proceso de la reacción compleja en su forma acabada y fenecida. «La atención de los investigadores –como dice Titchener– estaba dirigida al tiempo de reacción y no al proceso de preparación y contenido de esta reacción.» Debido a esto se creó un precedente histórico para contemplar la reacción sin su preparación psicológica. Recordamos que la reacción de selección bien preparada transcurre de una manera igualmente rápida que la reacción simple. Toda la atención de la vieja psicología estaba dirigida a estudiar el proceso de la reacción compleja en su variante automatizada, es decir, cuando el proceso de este desarrollo ya terminaba. Puede decirse que la psicología comenzó a investigar la reacción compleja **post mortem**. Ella nunca logró abarcarla en su forma viva; ella primero la establecía en los experimentos de tanteo, y éste –el más interesante momento de formación y surgimiento de los enlaces de la reacción– se desechaba, y el estudio se comenzaba sólo después que la reacción estaba establecida, cuando su desarrollo ya había terminado

y cuando la reacción aparecía en su forma final automatizada y perfectamente igual en los distintos casos.

Muchos investigadores desechaban habitualmente los primeros experimentos, es decir, el período en el cual tiene lugar el verdadero proceso de establecimiento de la reacción. Titchener recomendaba eliminar los 2 primeros experimentos de cada serie, durante los cuales ocurre el proceso de establecimiento de la reacción. Otros investigadores descontaban el primer experimento en aquellos casos en que éste se diferenciara mucho de los subsiguientes, por el tiempo de reacción. Numerosos investigadores comunican que, en condiciones complejas, al formar particularmente la reacción de selección, se hacía necesario eliminar por completo todas las primeras sesiones.

No es difícil ver que en esta norma técnica de desechar las primeras etapas del establecimiento de la reacción de selección y estudiarlas después, se expresa el punto de vista fundamental de la vieja psicología, que investiga la reacción compleja ya muerta, como una cosa hecha, cuando el proceso de su desarrollo ya ha terminado. He aquí por qué a los psicólogos les era ajena la comprensión de la reacción como un proceso de desarrollo conocido; he aquí por qué eran engañados con frecuencia por el parecido externo de la reacción compleja con el de la simple.

Recordamos otra vez el hecho de que una reacción de selección cuidadosamente preparada puede igualarse a la simple en el tiempo. Colocamos este hecho en relación con la circunstancia, que hicimos notar más arriba en forma general, al hablar de que, en el proceso de su desarrollo, las formas superiores recuerdan con frecuencia a las inferiores, por sus características externas. Podríamos enumerar toda una serie de diferencias psicológicas de las reacciones complejas con respecto al reflejo común, pero sólo señalaremos una cuestión: como es sabido, el tiempo que dura una reacción compleja es más largo que el tiempo de duración de un reflejo. Sin embargo, Wundt ya estableció aquel hecho de que el tiempo que dura una reacción puede simplificarse a medida que se repite, como resultado de lo cual el tiempo de reacción disminuye hasta el nivel del tiempo de un reflejo común. Podríamos expresar, en forma de postulado general, que también todas las diferencias principales de la reacción, con respecto al reflejo, se manifiestan con la mayor claridad precisamente en el comienzo del proceso de formación de la reacción, y que a medida que ésta se repite se van esfumando. La diferencia entre una y otra forma de conducta hay que buscarla en su análisis genético, es decir, en su modo de surgimiento, en su condicionamiento real. La reacción, a medida que se repite, muestra una inclinación a no reforzar su diferencia con respecto al reflejo, sino, por el contrario, a hacer que desaparezca esta diferencia. En la medida en que se repite, la reacción tiene la tendencia a pasar a un reflejo más simple. Las experiencias de ensayo que recomienda el método experimental, y que a veces ocuparon sesiones completas de trabajo y después no eran

tomadas en cuenta, conducían a que, en el momento de inicio de la investigación, el proceso de desarrollo terminara y los investigadores tuvieran que ver sólo con reacciones mecanizadas, ya establecidas, que habían perdido su diferencia genética con respecto al reflejo y que habían adquirido una similitud fenotípica con él. En otras palabras, en el experimento psicológico, la reacción es estudiada después que ella pasó todo un proceso de atrofia y se convirtió en una forma fosilizada.

Al describir los momentos principales –presentes en el análisis tradicional de la reacción compleja–, definimos, de esta manera (aunque es cierto que desde su lado negativo), las tareas principales que tenemos delante. Es evidente que la tarea del análisis dinámico consiste en abarcar el proceso del surgimiento de la reacción.

El centro de gravedad de nuestro interés se traslada y coloca en un nuevo lugar. Las experiencias –en cuyo transcurso tiene lugar el establecimiento de la reacción y que eran desechadas por los viejos investigadores– constituyen el interés central para nosotros, para el análisis dinámico, ya que explicar cualquier cosa significa esclarecer su origen real, sus relaciones y enlaces dinámico-causales con otros procesos que determinan su desarrollo. Por lo tanto, la tarea del análisis se encierra en hacer regresar la reacción al momento inicial, a las condiciones en que la misma se forma, y, además, abarcar, con la ayuda de la investigación objetiva, todo el proceso en su totalidad, y no sólo de sus aspectos externos e internos. Al contrario, la reacción ya establecida, repetida de forma estereotipada, no posee para nosotros, como forma terminada, otro interés, que no sea el de medio para precisar el punto final a que conduce el desarrollo de este proceso. Por lo tanto, nos interesa el momento del surgimiento, del establecimiento, de la formación de la reacción y el desenvolvimiento dinámico de todo el proceso de su desarrollo. Nos es necesario observar una reacción compleja. Para esto debemos, en el experimento, convertir una forma de reacción automática en un proceso vivo, hacer que la cosa entre en el movimiento del cual surgió. Si se define con esto, desde el punto de vista formal, la tarea que tenemos delante, entonces, desde el punto de vista del contenido de nuestra investigación, aparece la cuestión siguiente: ya los investigadores anteriores –como dijimos más arriba– hicieron un trabajo destructivo y crítico, dirigido contra la vieja doctrina, acerca de la reacción psíquica de selección. Mostraron que, en la reacción de selección, no se puede hablar de selección; que en la base de una doctrina como aquella, acerca de una reacción compleja, hay una concepción puramente intelectualista, que sustituye el enlace y la relación psicológica entre los procesos por relaciones lógicas entre los elementos de la condición externa de la tarea. Al mismo tiempo, esta forma lógica de la reacción compleja era complementada por el análisis de las vivencias, observadas por el sujeto en el proceso de la reacción.

Estos investigadores trataron de sustituir la relación lógica entre las cosas por las relaciones fenomenológicas de las vivencias. No obstante,

hubo una cuestión que fue planteada con toda claridad: «En la reacción de selección –afirmaban– realizamos las operaciones más diversas, pero no seleccionamos.» Aquí surge esta pregunta: ¿qué es lo que realmente tiene lugar en la reacción de selección? Si tomamos, inclusive, la mejor descripción de las vivencias que haya hecho un sujeto, y que como Asch y Titchener, las presentan de forma sistemática, veremos que no se salen de los límites de la mera descripción, que no están en condiciones de explicarnos la reacción de selección en su aspecto dinámico-causal. Podríamos, por consiguiente, formular la cuestión principal que se nos presenta del modo siguiente: ¿cuál es la naturaleza real dinámico-causal de la reacción compleja?

Si acudimos a los experimentos con las reacciones complejas, notaremos fácilmente que, por regla general, se caracterizaban por un rasgo común en los investigadores más diversos. Este rasgo común se encierra en la falta de sentido de aquellas conexiones que se establecen entre estímulos y reacciones aisladas en el proceso del experimento.

Muchos investigadores vieron en lo arbitrario y sin sentido de los enlaces que están en la base de las reacciones, la característica más esencial de este experimento. Al sujeto se le da una serie de estímulos, ante los cuales deberá reaccionar con distintos movimientos, pero ni el propio enlace existente entre los estímulos y los movimientos, ni el orden de aparición de los estímulos y de los movimientos tienen sentido para el sujeto. Es indiferente **para cualquier sujeto** reaccionar **ante cualquier estímulo con cualquier movimiento.** Esta unión mecánica de cualesquiera estímulos con cualesquiera reacciones, coloca a este experimento en un mismo plano con las investigaciones clásicas de la recordación con la ayuda de sílabas sin sentido. Es cierto que se hicieron algunos intentos de pasar de estos enlaces sin sentido –en la reacción de selección– a enlaces con sentido. Así, en los experimentos de Münsterberg, el sujeto deberá reaccionar cada vez con un determinado dedo de una mano ante 5 estímulos acústicos diferentes, pero la señal de la reacción fue cada vez el simple conteo de 1-5, por lo que el orden de las reacciones ante los estímulos provenientes de la apertura y cierre del interruptor eléctrico coincidía con el orden natural del conteo. Ante la palabra **uno** el sujeto debía levantar el dedo pulgar, ante la palabra **dos**, el índice, etcétera. Merkel investigó, de un modo análogo, la reacción ante estímulos visuales.

Vemos, pues, que existen 2 procesos diferentes, con cuya ayuda tiene lugar la reacción de selección. En un caso, la reacción se establece, sencillamente, por la vía de la unión mecánica del estímulo y la reacción, siendo aquí, el factor principal, la repetición.

Aunque ni un solo investigador se detuvo en el análisis detallado de las pruebas de ensayo, es decir, en el propio proceso de formación de la reacción de selección, hay suficiente fundamento para suponer que la repetición de la consigna o su presentación por escrito, y la repetición de la lectura junto a las pruebas reiteradas, resultan ser los medios principales para la formación de los enlaces necesarios. Lo

más sencillo sería decir que esta reacción es aprendida por el sujeto de un modo análogo a como aprende 2 sílabas sin sentido.

En otro caso tenemos que vérnosla con un proceso de otro orden, donde el enlace entre los estímulos y las reacciones ha sido pensado por el sujeto, y, por esto, lo incómodo de este tipo de aprendizaje se hace evidente desde el inicio. Pero en esta ocasión se trata de utilizar enlaces ya preparados. Dicho de otra manera, este experimento puede ser considerado por la psicología como la explicación o como el modo mecánico de formación o utilización de enlaces ya listos; pero, a nosotros, en el transcurso de nuestra investigación, nos interesó el propio proceso de combinación y establecimiento de las conexiones, que están en la base de la reacción de selección.

Desde el propio inicio nos planteamos la tarea de encontrar aquello que diferencia la forma compleja de reacción de la reacción simple, del reflejo. Para esto tuvimos que echar mano de 2 procedimientos fundamentales y comunes. En primer lugar se nos presentaba la tarea de dificultar la reacción, para entorpecer la detención automática del establecimiento del enlace, que suele escaparse de la observación. Como ya dijimos, vemos la tarea del análisis en el despliegue dinámico completo de todos los momentos del proceso dado, y esto exige siempre un enlentecimiento determinado en su transcurso, y se logra de la mejor manera cuando el devenir del proceso se dificulta. En segundo lugar, en concordancia con todo nuestro método, tuvimos que colocarle al sujeto, en sus manos, medios externos con cuya ayuda podía resolver la tarea que se le presentaba. Intentando utilizar un método de investigación objetiva, en el caso dado, tuvimos que relacionar el establecimiento de enlaces con alguna actividad exterior. Antes de pasar a esto introdujimos en el experimento –con la reacción de selección– sólo un primer momento de complicación, sin darle todavía al sujeto los medios para superarlo. Esta complicación consistía en que, desechando las pruebas de ensayo, pasábamos de inmediato, con el sujeto, a la investigación principal. La consigna suponía la reacción con distintos dedos entre 5 ó más estímulos distintos. Nos resultaba interesante ver cómo se conduciría el sujeto en el caso en que no lograra resolver la tarea. Sin caer en detalles podríamos decir, de la forma más general, que la conducta de los sujetos siempre tenía el mismo carácter. En el caso en que el sujeto reaccionaba erróneamente o estaba en dificultades –sin saber con qué movimientos debía reaccionar ante el estímulo dado– siempre tenía lugar la búsqueda del enlace necesario, que se manifestaba, ya con preguntas (¿cómo debía reaccionar?) dirigidas al experimentador, ya por medio de una actividad de recordación externa o interna. Podríamos decir que, en estos casos, cuando la tarea era superior a las fuerzas del sujeto, la dificultad consistía en recordar y reproducir la consigna.

El segundo paso de nuestro experimento fue la introducción en la situación de medios, con cuya ayuda el sujeto podía realizar el enlace correspondiente.

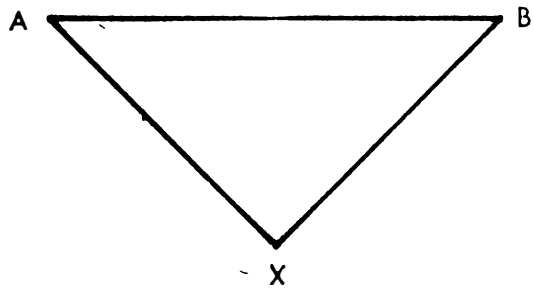
Nos detendremos, ante todo, en las experiencias realizadas con un niño de $2^1/_2$ años, en vista de que, en estos experimentos, ambas formas de la reacción de selección transcurrieron casi paralelamente y de una forma perfectamente evidente. Le proponíamos al niño –al mostrarle distintos estímulos– que, en unos casos, levantara la mano derecha, y en otros, la izquierda (por ejemplo, cuando al niño se le mostraba un lápiz debía levantar la mano derecha, y cuando se le mostraba un reloj, la izquierda). En los casos de error o desconocimiento de con qué mano debía reaccionar tenían lugar las búsquedas del enlace necesario, que se manifestaban en 2 formas principales: el niño le preguntaba al experimentador, o recordaba en voz alta, o en silencio, o, por fin, ejecutaba movimientos de prueba, esperando la aprobación por parte del experimentador. Esto último es lo que nos parece más interesante, ya que, por el propio carácter de su realización, se diferencia profundamente de la reacción en el verdadero significado de la palabra. En estos casos, la mano levantada no era elevada a la altura habitual, sólo se hacían movimientos iniciales, y toda la conducta del niño tenía un carácter de ensayo, con mucha cautela. Si se deja de lado este caso de búsqueda del enlace, podríamos decir que la reacción de selección, ante 2 estímulos, tenía lugar en el niño con mucha frecuencia según el tipo perfectamente habitual de establecimiento del enlace común.

En el mismo niño organizábamos la reacción de selección por otra vía. En lugar de repetir la consigna o la respuesta antes de las pruebas, colocábamos delante del niño –a su derecha e izquierda– objetos que podían ser con facilidad relacionados por él con el estímulo correspondiente. Así, en nuestro ejemplo, a la derecha del niño colocábamos una hoja de papel, que debía recordarle que ante el lápiz se reaccionaba con la mano derecha, y en el lado izquierdo colocábamos un termómetro que le indicaba que ante el reloj se reaccionaba con la mano izquierda. Esta reacción tuvo lugar sin errores, pero toda la conducta del niño se modificó de modo radical. Hay que decir que el vínculo entre los estímulos-objetos y los estímulos-medios fue en extremo simple y asequible al niño. A veces sugeríamos el enlace, a veces lo establecíamos, y, en ocasiones en el transcurso de una serie de pruebas dejábamos que el propio niño dirigiera hacia él su atención. Esto último no lo conseguíamos, pero el niño, en los 2 primeros casos, utilizaba con facilidad la conexión. El interés mayor para nosotros estaba en la comparación de estos 2 componentes de la reacción de selección, pues, si el primero corresponde al enlazamiento directo entre el estímulo y la reacción, el segundo, en cambio, tiene ya un carácter mediatizado. El enlace directo entre el estímulo y la reacción no existe. El niño debe encontrar cada vez esta relación, y la encuentra, precisamente, con la ayuda del estímulo-medio externo, que se la recuerda. En este caso, la actividad del niño tiene lugar como si fuera en 2 direcciones. Todo el proceso de la reacción de selección está claramente compuesto por 2 fases principales. Después de la percepción del estímulo ocurre el establecimiento del enlace necesario, y sólo después de esto se ejecuta la

reacción correspondiente. El niño, al dirigir la mirada al lápiz ve inmediatamente el papel y sólo entonces reacciona con la mano derecha.

De esta experiencia pasamos a otra con niños de una edad mayor. Nos resultaba interesante rastrear cómo se desarrollan ambas formas de reacción de selección y, lo más importante, queríamos encontrar aquella forma, en la cual el niño, por sí mismo, establece la conexión sin la ayuda del adulto. Los experimentos con niños de edad mayor fueron organizados de la forma siguiente: al niño se le presentaba una serie de estímulos, en los que la consigna exigía de él reaccionar levantando y bajando distintos dedos de la mano derecha y de la izquierda. En calidad de estímulos utilizamos palabras, láminas, figuras coloreadas, lucecillas de colores, etcétera. En todos estos casos no apareció un enlace elaborado entre los estímulos y las reacciones correspondientes. Los dedos del niño, durante el experimento, estuvieron colocados sobre el teclado de un piano de juguete o sobre una llave eléctrica compleja. Al lado de cada tecla –sobre un soporte de madera especial– colocamos distintas láminas o tarjetas con palabras impresas en ellas. Los niños de edad preescolar mayor o de edad escolar inicial (los escolares menores), al convencerse de la imposibilidad de ejecutar la consigna por medio de la simple retención en la memoria, acudieron, por lo común, a los estímulos auxiliares, que utilizaron en calidad de medios de recordación de la consigna, distribuyéndolos entre las teclas correspondientes y asociándolos con el estímulo adecuado. De este modo, se creó algo así como la exteriorización materializada de la consigna, se crearon las vías externas desde los estímulos a la reacción; se pusieron en manos de los niños, medios para recordar y reproducir la consigna. Y así la reacción se dividió, de nuevo, claramente, en 2 pasos. En la primera fase estaban las búsquedas del estímulo-instrumento correspondiente; en la segunda, la reacción seguía directamente después del hallazgo de estímulo.

Dejando de lado el análisis complejo de todo este experimento, nos dedicaremos de inmediato a la consideración generalizada y esquemática de lo que tiene lugar en este caso. En nuestro esquema están representados, de manera arbitraria, 2 puntos: A y B, entre los cuales deberá establecerse un enlace. Y la particularidad del experimento consiste en que, de inmediato, no se crea este enlace e investigamos el ca-



rácter de su formación. El estímulo **A** provoca una reacción, que consiste en el hallazgo o la búsqueda del estímulo **X**, que, a su vez, actúa sobre el punto **B**. De este modo, el vínculo entre los puntos **A** y **B** se logra, no de manera inmediata, sino mediata. Y es en esto en lo que se encierra la peculiaridad principal de la reacción de selección y de cualquier forma superior de conducta.

Analicemos especialmente el triángulo. Si comparamos uno y otro modo de formación del enlace entre los 2 puntos, veremos que, la relación entre una y otra forma, puede ser expresada visualmente con ayuda de nuestro triángulo esquemático. En una formación neutral de la relación se establece un enlace directo y reflejo-condicionado entre los 2 puntos **A** y **B**. Al establecerse una relación mediatizada, en lugar de un enlace asociativo, se forman otros 2 puntos, que llevan al mismo resultado, pero por otro camino. Este triángulo nos aclara la relación que existe entre la forma superior de conducta y los procesos elementales que la componen. Hubiéramos podido formular esta relación de manera más general, diciendo que cualquier forma superior de actuación puede ser siempre descompuesta por completo y sin dejar residuo, en los procesos neuropsicológicos elementales y naturales, como, en última instancia, el trabajo de cualquier máquina puede ser reducido a un sistema conocido de procesos físico-químicos. Por ello, la primera tarea de las investigaciones científicas –cuando éstas se dedican a una forma cultural cualquiera de conducta– consiste en el análisis de esta forma, en desentrañar sus partes constituyentes. Este análisis lleva siempre al mismo resultado, es decir, muestra siempre que no existe un procedimiento superior y complejo de conducta cultural que no esté constituido por varios procesos elementales.

En nuestro caso encontramos que, en el niño, un enlace asociativo se sustituye por otros 2. Cada uno de estos vínculos, tomado por separado, resulta ser un proceso reflejo-condicionado de conexión en la corteza cerebral, como lo es también la relación asociativa directa. Lo nuevo está en el hecho de la sustitución de un enlace por otros 2; lo nuevo está en el dominio de un determinado proceso de establecimiento de vínculos con la ayuda del signo; nuevos resultan ser, no los elementos, sino la estructura de todo el proceso de la reacción. En este sentido, las relaciones –existentes entre las formas superiores e inferiores de conducta– no representan algo especial, propio sólo de la forma dada. Más bien, enfrentamos aquí problemas más generales de las relaciones entre las formas superiores e inferiores, y que pueden abarcar a toda la psicología y están directamente vinculados con postulados metodológicos más generales. En este sentido es que nos parece injusta la tendencia, tan extendida en la actualidad, de eliminar de los diccionarios de psicología el propio concepto de **procesos elementales**, y entre ellos a las **asociaciones**. «La necesidad del concepto de asociación –dice Kretschmer– aparece no sólo en la doctrina acerca de la agnosia y la apraxia, sino inclusive también en la elaboración de muchos pro-

blemas de la psicología, aun superiores, por ejemplo, los de la psicología del pensamiento infantil, de los comienzos de la ideación, del proceso de las ideas. La teoría de la construcción de una vida psíquica superior es completamente inconcebible sin el andamiaje asociativo.» También en este sentido, Hefding, en su tiempo, reconoció las relaciones que existen entre los procesos del pensamiento y las leyes de la asociación, y al respecto expresó: «El pensamiento propiamente dicho no dispone de tales medios y formas que ya no estén presentes en el devenir involuntario de la representación. Las circunstancias de que la asociación de la representación se convierte en un objeto de interés especial y de selección consciente, no puede, sin embargo, cambiar las leyes de la asociación de la representación. Al pensamiento propiamente dicho de igual modo se le hace imposible liberarse de estas leyes, como es imposible que pudiéramos, por medio de una máquina artificial, eliminar las leyes de la naturaleza externa. Pero la ley psicológica, al igual que la fisiológica, puede ser dirigida por nosotros para que sirva a nuestro fin.» En otro momento Hefding vuelve sobre esta idea al analizar la voluntad, y dice: «La actividad involuntaria conforma la base y el contenido de la voluntaria. La voluntad en ningún lugar crea, sino que siempre lo que hace es cambiar y elegir. El proceso de los recuerdos y las representaciones se somete a leyes determinadas. Cuando, premeditadamente, evocamos o rechazamos determinadas imágenes, o representaciones, esto se realiza según las mismas leyes, de la naturaleza externa, a las que podemos modificar y someter a nuestros fines. Si es necesario retener o eliminar una representación, esto se puede lograr indirectamente, según las leyes del olvido.»

Nos parece que en el caso dado, la relación entre las formas superior e inferior puede ser expresada de la mejor manera por el reconocimiento de lo que en dialéctica se conoce bajo el nombre de **superación.** Podríamos decir que los procesos elementales inferiores y las leyes que los rigen constituyen una categoría superada. Es necesario recordar aquí, dice Hegel, el doble significado de la expresión alemana **superar (snimat** en ruso). Por este término se entiende, en primer lugar, **eliminar, negar,** y según esto, decimos, que las leyes de la adaptación han cambiado, se han simplificado, pero esta misma palabra significa también **conservar,** y, en este sentido, decimos que **algo se conserva.** Esta doble significación del término **superar (snimat)** se traduce, habitualmente, a la lengua rusa con ayuda de la palabra **sjoronit** (esconder, conservar), que también tiene un sentido negativo y otro positivo: **liquidación** y **conservación.** Utilizando esta palabra, podríamos decir que, los procesos elementales y las leyes que los rigen, han sido conservados en la forma superior de conducta, es decir, se dejan ver en ella en una situación de supeditación y de ocultamiento. Precisamente esta circunstancia le da motivo a muchos investigadores para ver la tarea fundamental de la investigación científica en el análisis, en la descomposición de la forma

superior en partes y en su reducción completa a una serie de procesos elementales. En realidad, en esto se halla sólo uno de los aspectos de la investigación científica, que ayuda a rastrear la relación y las leyes de aparición de cualquier forma superior a partir de las inferiores. En este sentido, en el análisis están contenidos los medios reales contra el modo metafísico de pensamiento, que considera lo superior e inferior como sustancias fosilizadas diferentes, sin ninguna relación entre sí y sin ninguna transición entre ellas. El análisis muestra que a la base y al contenido de la forma superior lo compone la inferior, que la superior aparece sólo en determinado escalón del desarrollo y ella misma pasará, indefectiblemente, de nuevo a una forma inferior. Pero la tarea no se limita a esto, ya que, si quisiéramos limitarla de manera exclusiva al análisis o a la reducción de la forma superior a la inferior, no podríamos obtener nunca una imagen adecuada de todas las particularidades específicas de la forma superior y de aquellas leyes particulares a las cuales se somete. En este sentido, la psicología no es una excepción en relación con los restantes campos del saber científico. El movimiento, en su aplicación a la materia, significa el cambio de la cosa. Engels está en contra de la tendencia de reducirlo todo al movimiento mecánico, contra la reducción a éste de todas las propiedades de la materia, con lo cual se borra el carácter específico de las distintas formas de movimiento. Con ello no se niega el hecho de que cada una de las formas superiores del movimiento está siempre enlazada de modo necesario con un movimiento mecánico externo o molecular real, del mismo modo que es imposible producir la forma superior del movimiento sin cambiar la temperatura, o el cambio en la vida orgánica sin cambios mecánicos, moleculares, químicos, térmicos, eléctricos, etcétera; pero la presencia de estas formas en cada caso no abarca la esencia de la forma principal. «Sin duda, 'reduciremos' alguna vez, por la vía experimental, el pensamiento a los movimientos químicos, moleculares en el cerebro –escribió Engels– pero, ¿acaso esto abarcará toda la esencia del pensamiento?»[21]

Esta necesidad del estudio de la forma principal junto a las colaterales, esta aseveración de que la esencia del pensamiento no puede ser abarcada por formas más inferiores, que se encuentran en su base, permite afirmar que, si se entiende el movimiento en el sentido más amplio, como **cambio de la cosa**, puede decirse entonces, en este sentido, que también el pensamiento es movimiento. «El movimiento, considerado en el sentido más amplio de la palabra, es decir, entendido como una forma de ser de la materia, como un atributo internamente presente en la materia, abarca todos los cambios y procesos que tienen lugar en el universo, desde la simple traslación hasta el pensamiento. Se entiende por sí mismo que el estudio de la naturaleza del movimiento debería partir de sus formas más simples e inferiores y aprender a compren-

[21] F. Engels: Dialéctica de la naturaleza, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1955, p. 197.

derlas primero, antes de intentar algo que permita explicar sus formas superiores y más complejas.»[22]

Podríamos trasladar este postulado general –que tiene que ver por igual con todos los campos del saber científico– de modo especial al problema que nos interesa y decir, que es del mismo tipo también la relación entre los procesos inferiores y superiores en la reacción de selección. Cualquier forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la presencia de estas formas inferiores o secundarias no agota la esencia de la principal.

Será también tarea de nuestra investigación determinar en qué consiste la esencia de esta forma principal. Pero será el siguiente capítulo el que nos dé respuesta a esto.

[22] F. Engels: **Dialéctica de la naturaleza**, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1955, p. 44.

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES

Aquella concepción del análisis psicológico que tratamos de desarrollar en el capítulo precedente conduce a un nuevo concepto del proceso psíquico y la totalidad de su naturaleza. El cambio más importante que ha tenido lugar en la psicología en los últimos tiempos ha consistido en la sustitución del enfoque analítico del proceso psíquico por el enfoque integral o estructural. Los psicólogos de mayor influencia en la psicología actual promueven el punto de vista integral y lo sitúan en la base de toda la psicología. La esencia, desde este nuevo punto de vista, se encierra en que trae a primer plano el significado del todo, que tiene sus propiedades peculiares y que determina las propiedades y funciones de las partes que lo componen. A diferencia de la vieja psicología –que concebía el proceso de formación de las formas complejas de conducta como un proceso de suma mecánica de elementos aislados– la nueva psicología coloca en el centro de la atención el todo y aquellas de sus propiedades que no pueden ser deducidas de la suma de sus partes. Este nuevo punto de vista tiene ya múltiples demostraciones experimentales que confirman su justedad.

El postulado acerca de que el todo no surge mecánicamente de la suma de las partes aisladas, no resulta ser nuevo para el pensamiento dialéctico, pero tiene propiedades y cualidades particulares específicas que no pueden ser extraídas de la simple unión de sus cualidades parciales.

En la historia del desarrollo cultural del niño nos encontramos 2 veces con el concepto de estructura. En primer lugar este concepto aparece ya desde el propio comienzo de la historia del desarrollo cultural del niño, conformando el momento inicial o el punto de partida de todo este proceso; en segundo lugar, el propio proceso de desarrollo cultural, debe ser comprendido como el cambio de esta estructura (fundamental) inicial y el surgimiento sobre su base de nuevas estructuras, caracterizadas por la también nueva relación entre las partes. Llamaremos, a las primeras, **estructuras primitivas;** esto es un todo psicológico natural, condicionado sobre todo por las peculiaridades biológicas de la psique. A las segundas. –que aparecen en el proceso del desarrollo cultural– las llamaremos **estructuras superiores,** ya que representan una forma de conducta genéticamente más compleja y superior.

La particularidad principal de estas estructuras primitivas está en que, la reacción del sujeto de experimentación y todos los estímulos, se encuentran en un mismo plano, pertenecen a un mismo complejo di-

námico que, como muestra la investigación, está muy «coloreado» afectivamente. En la primacía del todo sobre las partes, en el carácter integral de las formas primitivas de la conducta infantil –matizadas afectivamente– muchos autores ven el rasgo principal de la psique primitiva. La concepción tradicional acerca de que el todo se compone de las partes, ha sido refutada aquí, y los investigadores muestran, con experimentos, que la percepción y la acción integral –que no diferencian partes aisladas– son, genéticamente, primarias, elementales y simples. El todo y las partes se desarrollan de modo paralelo y juntos uno y otras. En dependencia de esto, muchos autores suponen que la tarea de la investigación psicológica ha cambiado radicalmente, en particular cuando se habla del esclarecimiento de formas superiores de conducta.

A diferencia de Wundt –quien suponía que, para la explicación de las formas superiores hay que postular la existencia de síntesis creativas, que unen elementos aislados en nuevos procesos cualitativamente peculiares–, Werner propone otro punto de vista, según el cual no es la síntesis creativa, sino el análisis creativo, el que resulta ser la verdadera vía de elaboración de las formas superiores. Deducen los nuevos procesos integrales, no de los elementos de la psique compleja, sino, por el contrario, de la descomposición del todo dinámico, que existe desde un principio como un todo; es así que son extraídos y comprendidos las partes que lo constituyen y los enlaces y las interrelaciones que se desarrollan entre ellos sobre la base de este todo. La psicología deberá partir de estas unidades vivas y, por medio del análisis, pasar a las unidades inferiores.

Sin embargo, estas estructuras primitivas –para las cuales es característica esta fusión en un único complejo de toda la situación y la reacción ante ella– resultan ser sólo el punto de partida, desde el que, con posterioridad, comienza la descripción, la reestructuración de esta formación primitiva y la transición hacia las formaciones de tipo superior.

La tendencia a extender el significado del nuevo principio a nuevos campos de la psicología comienza a atribuirle un sentido universal al concepto de estructura. Este concepto –en esencia metafísico– empieza a designar algo indivisible, constituyente de una ley eterna de la naturaleza. No en balde –al hablar de estas estructuras primarias como de la particularidad principal de la psique primitiva del niño– Folkelt denomina a esto «lo eternamente infantil». Realmente, las investigaciones muestran que este «eterno infantil» resulta ser tan momentáneo, pasajero, finito y transitorio hacia una forma superior, como lo son también las restantes formas de la conducta primitiva.

Las nuevas estructuras –que contraponemos a las inferiores o primitivas– se diferencian ante todo por el hecho de que, la fusión inmediata de los estímulos y las reacciones en un complejo único resultan alterados en el caso dado. Si analizamos aquellas formas peculiares del comportamiento –que tuvimos ocasión de observar durante la reacción de selección–, no podemos dejar de notar que aquí tiene lugar algo

así como la estratificación de la estructura primitiva. Entre el estímulo –hacia el cual está dirigida la conducta– y la reacción del hombre ante él, aparece un nuevo miembro intermedio, y toda la operación adquiere el carácter de un acto mediatizado. En relación con ello, este análisis plantea un nuevo punto de vista sobre las relaciones existentes entre el acto de conducta y los fenómenos externos. Podemos diferenciar 2 series de estímulos, de los cuales unos son estímulos-objetos, mientras que otros son estímulos-medios **(instrumentos)**; cada uno de estos estímulos, según sus relaciones, determina y dirige, en forma peculiar, la conducta. La particularidad de la nueva estructura se debe a la presencia en ella de estímulos de ambos órdenes. En nuestros experimentos hemos podido observar cómo, en dependencia del cambio de lugar del estímulo intermedio (**signo**), en la conducta, cambia también la propia estructura de todo el proceso. Ha sido suficiente acudir a las palabras, en calidad de medio de recordación, para que todos estos procesos, relacionados con la memorización de la consigna, adquieran una sola dirección. Pero bastaba sólo sustituir estas palabras por figuras geométricas sin sentido, para que todo el proceso cambiara. Gracias a estos experimentos muy simples, consideramos posible promover el postulado siguiente, en calidad de norma general: **en la estructura superior, el signo y el modo de su utilización son un todo o foco que determina funcionalmente y por completo el proceso.** De un modo análogo a como el uso de uno u otro instrumento dicta toda la estructura de la operación laboral, el carácter del signo utilizado aparece como aquel momento fundamental en dependencia del cual se constituye todo el resto del proceso. Así, la relación esencial, que se encuentra en la base de la estructura superior, resulta ser una forma especial de organización consistente en que todo el proceso se constituye con la ayuda de la incorporación a la situación de estímulos artificiales conocidos, que tienen el papel de signos; de este modo se indica el papel funcional diferente entre los 2 estímulos, y su nexo es la base de aquellos enlaces y relaciones que forman el propio proceso.

El desarrollo de la incorporación de estímulos colaterales a la situación –que adquiere con esto un significado funcional conocido– puede ser observado de la manera más fácil en los experimentos, cuando el niño pasa, por primera vez, desde la operación directa a la utilización del signo. En nuestras investigaciones experimentales colocamos al niño en una situación, en la que aparece ante él la tarea de recordar, comparar o seleccionar algo. Si la tarea no supera las fuerzas naturales del niño, éste la resuelve de un modo directo o primitivo. En estos casos la estructura de su actuación recuerda, perfectamente, el esquema bosquejado por Folkelt. El rasgo esencial de este esquema es que la propia reacción constituye parte de la situación y necesariamente está incluida en la estructura de la misma como un todo. Aquel todo dominante, del que habla Folkelt, predetermina ya la dirección del movimiento «de agarre» del niño. Pero la situación, en nuestros experimentos, casi nunca resultó así. La tarea, planteada al niño, casi siempre

supera sus fuerzas, es decir, es insoluble para su modo primitivo de proceder. Aquí, ante el niño, por lo general, existe algún material completamente neutral en relación con toda la situación, y, en condiciones conocidas, logramos observar cómo estos estímulos dejan de ser neutrales –cuando ante el niño surge una tarea insoluble–, y se incorporan al proceso de la conducta, adquiriendo la función de signos.

Podríamos colocar este proceso en posición paralela a aquel que describió Köhler. Como se sabe, el mono –que una vez adivinó la utilización de la barra en calidad de instrumento– comienza, con posterioridad a utilizar, como tal, cualquier objeto, parecido en algo, en su aspecto externo, a la barra. «Si se dice –señala Köhler– que la barra que cayó ante la vista, adquirió un significado funcional determinado para ciertas posiciones, y que esta significación se extiende a todos los otros objetos, cualesquiera que ellos sean, entonces llegamos directamente a la única concepción correcta sobre la conducta observada en los animales.» Podríamos decir, que el estímulo neutral, al surgir un obstáculo, adquiere la función de signo, y desde este momento, la estructura de la operación toma una esencia por completo diferente.

Pasamos, así, a otro aspecto de este problema, íntimamente relacionado con él. Como es sabido, en el campo de la naturaleza orgánica también la estructura resulta estar íntimamente enlazada con la función. Son unitarias y se explican una a otra. Los fenómenos morfológicos y fisiológicos, la forma y la función se condicionan entre sí. Podríamos caracterizar, de la forma más general, a aquella dirección en la cual tiene lugar el cambio de la estructura, diciendo, que ésta se modifica en dirección a la mayor diferenciación de las partes. La estructura superior se distingue de la inferior, ante todo, por ser un todo diferenciado en el que las partes, por separado, cumplen distintas funciones, y donde la unión de estas partes, en un proceso unitario, tiene lugar sobre la base de estos enlaces e interrelaciones funcionales dobles entre las funciones. Werner cita las palabras de Goethe, quien decía que lo que distingue a los organismos superiores de los inferiores es la mayor diferenciación del superior. Mientras más perfecto es un organismo, menos parecidas entre sí son sus partes. En un caso, el todo y las partes se parecen, más o menos, entre sí: en otro caso, el todo se diferencia esencialmente de las partes. Mientras más se parecen entre si las partes, menos se supeditan unas a otras. La supeditación de las partes significa una relación más compleja entre los elementos del organismo. En relación con esto, Werner ve la propia esencia del proceso de desarrollo en la diferenciación progresiva y en la centralización asociada a ella.

Aplicando esto a la estructura podríamos decir que, precisamente, la diferenciación de la integridad primitiva y la clara separación de 2 polos (estímulo-signo y estímulo-objeto) resultan ser un rasgo característico de la estructura superior, pero esta diferenciación tiene otro aspecto, que consiste en que la operación en su totalidad asume un

significado y carácter nuevos. No podríamos describir mejor este nuevo significado de toda la operación, sino diciendo, que ella representa **el dominio del propio proceso de la conducta.** En realidad, si comparamos el esquema de la reacción de selección –tal como la misma ha sido bosquejada por nosotros en el capítulo anterior– con el esquema que presenta Folkelt, veremos que la diferencia principalísima de una con relación a la otra está en el carácter de determinabilidad de toda la conducta. En el segundo caso, la activación del organismo se determina por completo por el complejo general de toda la situación por la lógica de esta estructura; en el mismo primer caso, el propio hombre crea el enlace y las vías para su relatividad, reorganiza la estructura natural, somete a su poder –con la ayuda de los signos– los procesos de su propio comportamiento. Nos parece asombroso el hecho de que la psicología tradicional no se haya dado cuenta en absoluto de este fenómeno, que podemos denominar **dominio de las propias reacciones.** En los intentos por explicar el hecho de la **voluntad,** la psicología tradicional recurría al milagro, a la intromisión del factor espiritual en el devenir de los procesos nerviosos y, de este modo, trataba de explicar la acción por la línea de la mayor resistencia, como lo hizo, por ejemplo, James, al desarrollar su doctrina acerca del carácter creador de la voluntad.

Pero también en la psicología de los últimos tiempos –que comienza a introducir poco a poco el concepto del dominio sobre la conducta propia, en el sistema de los conceptos psicológicos– no hay aún la claridad debida en el propio concepto, ni una valoración suficiente de su significado real. K. Levin, con todo fundamento, hace notar que los fenómenos del dominio sobre la conducta de uno mismo no aparecen todavía con toda claridad en la psicología de la voluntad. Sin embargo, los problemas del dominio sobre la conducta propia, desde hace mucho tiempo se consideran en la pedagogía como los principales en relación con la educación. En la educación moderna, la voluntad ha sustituido el postulado acerca de la acción premeditada. En lugar de la disciplina externa, en lugar del amaestramiento coercitivo, se promueve el dominio sobre la conducta por sí mismo, que no supone la represión de los deseos naturales del niño, sino que tiene en cuenta su control por medio de las acciones del propio niño. En relación con esto, la obediencia y los buenos propósitos han pasado a un plano secundario, mientras que se ha llevado al plano principal el problema del dominio de sí mismo. Y este problema tiene, realmente, un significado mucho mayor, por cuanto, lo que tenemos en cuenta es el propósito, capaz de dirigir la conducta del muchacho. El paso a un segundo plano del problema del propósito, en relación con el problema del autodominio, se manifiesta en la cuestión acerca de la docilidad del niño pequeño. El niño deberá aprender a ser obediente por la vía del autocontrol. El autocontrol se edifica, no sobre la obediencia y el propósito, sino que, por el contrario, el acatamiento y la intencionalidad surgen sobre la base del autocontrol. Cambios análogos en la pedagogía de la voluntad, se

hacen necesarios para solucionar el problema principal de la psicología de la voluntad.

Junto al acto del propósito o de la decisión se hace indispensable promover al plano principal, de una manera más acentuada, el problema del dominio sobre el comportamiento en relación con la cuestión dinámico-causal de la voluntad. Sin embargo, a pesar del reconocimiento del significado central que tiene esta cuestión, no encontramos en K. Levin una definición clara y mucho menos una investigación de este proceso. Levin vuelve a esto más de una vez y, como resultado, llega a diferenciar 2 formas principales de conducta. Como esa diferenciación coincide bastante con la que se ha establecido entre la estructura primitiva y la superior –que nos ha servido de punto de partida–, nos detendremos más detalladamente en las observaciones que hace este autor. Estamos de acuerdo con él en renunciar al término **voluntad** en interés de la formación científica más pura de los conceptos, así como también coincidimos con él en introducir el término **acciones gobernadas e ingobernadas o acciones,** simplemente, que surgen de manera directa a partir de las fuerzas latentes en la propia situación. Esto último nos parece particularmente inportante. «Se sobrentiende –dice Levin– que también las acciones dirigidas se someten a determinadas fuerzas de la situación en general, pero, en este tipo de acciones, el hombre no siente por lo común que él está incluido, con toda su personalidad, en la situación correspondiente; en estos casos el hombre permanece, en cierta medida, fuera de la situación, gracias a lo cual la propia acción se mantiene firmemente bajo su control. La delimitación de los sistemas psicológicos resulta ser aquí otra, a diferencia de la acción simple y gracias a una mayor independencia o a un mayor dominio por parte del sistema del yo.»

A pesar de tan turbio planteamiento del problema, Levin llega a establecer el hecho de que la formación de los **enlaces libres** –que se realizan con la ayuda de la acción auxiliar–, es una particularidad del hombre culto adulto o, como podríamos decir, de que esto constituye también el producto del desarrollo cultural. Él dice que surge la cuestión fundamental en cuanto a si pueden o no formarse **cualesquiera propósitos.** Es maravilloso por sí mismo el hecho de que el hombre goce de una extraordinaria libertad en el sentido de la ejecución premeditada de cualesquiera acciones, incluidas las que no tienen sentido. Esta libertad es característica del hombre civilizado. Ella está presente en el niño, y, es probable que lo esté también en la gente primitiva (aunque en un grado mucho menor), y separa al hombre de los animales que le son más cercanos, de una manera mayor que su intelecto superior. Esta distinción se reduce, por lo tanto, a la presencia en el hombre del fenómeno de dominio sobre su conducta.

A diferencia de K. Levin, intentamos verter, en el concepto de dominio sobre la propia conducta, un contenido claro y determinado de manera precisa. Partimos del postulado de que los procesos del comportamiento son tan naturales, están tan sometidos a leyes naturales,

como los demás. El hombre, al someter a su dominio los procesos de la naturaleza y al inmiscuirse en el transcurso de ellos, no hace una excepción fundamental y más importante con respecto a cómo hay que concebir este dominio de la conducta de uno mismo.

A la vieja psicología le eran conocidos 2 hechos fundamentales. Por un lado, conocía la relación jerárquica de los centros superiores e inferiores, gracias a lo cual unos procesos regulan el devenir de otros; por otro lado, la psicología, al recurrir a la interpretación espiritualista del problema de la voluntad, planteaba la idea de que las fuerzas psicológicas actúan sobre el cerebro y, a través de él, sobre todo el cuerpo.

La estructura a la que nos referimos, se distingue esencialmente, tanto de uno como de otro caso. La diferencia está en que planteamos el problema de los medios, con el auxilio de los cuales se realiza el dominio sobre la actuación. Al igual que el dominio sobre unos u otros procesos de la naturaleza, el dominio sobre la conducta de uno mismo supone también, no la sustitución de las leyes fundamentales que rigen estos fenómenos, sino la supeditación a ellas. Pero sabemos que la ley fundamental de la conducta es la ley del estímulo-reacción, por eso no podemos dominar nuestro comportamiento de otro modo que no sea a través de la estimulación correspondiente. La llave para lograr el dominio sobre la actuación la da el dominio sobre los estímulos. De este modo, el **dominio de la conducta representa un proceso mediatizado,** que se realiza siempre por medio de estímulos auxiliares conocidos. El papel de estos estímulos-signos es lo que hemos intentado elucidar en nuestros experimentos con la reacción de selección.

En los últimos tiempos, en la psicología infantil, más de una vez se ha promovido la idea del estudio de las particularidades específicas de la conducta del hombre. Así, Basov propone la comprensión del hombre como un agente activo en el medio circundante, contraponiendo su actuación a las formas pasivas de adaptación, propias de los animales. «En calidad de objeto de la psicología –dice este autor– ante nosotros aparece el organismo, y, como un agente en el medio que lo rodea, la actividad desplegada por él en las interrelaciones con dicho medio en las formas y procesos más variados del comportamiento.»

Sin embargo, este autor quien –se ha acercado más al problema de lo específico en la conducta humana– tampoco llega en sus investigaciones a lanzar una delimitación precisa entre las formas activa y pasiva de la adaptación.

A lo dicho con anterioridad podríamos sumar aquello a lo cual nos conduce la consideración comparativa de las formas superiores e inferiores de conducta, y decir, que la unidad de todos los procesos que intervienen en la constitución de la forma superior, se forma sobre la base de 2 momentos: en primer lugar, la unidad de la tarea, que está delante del hombre y en segundo término, aquellos medios que como ya se ha dicho, dictan toda la estructura del proceso de la conducta.

En calidad de ejemplo –que permite, de manera evidente, distinguir las particularidades entre las formas superior e inferior y que, al mismo tiempo, pone de manifiesto todos los momentos principales de esta diferencia–, podríamos tomar la estructura primitiva y la cultural del lenguaje infantil.

Como es conocido, la primera palabra pronunciada por el niño resulta ser ya, por su sentido, toda una oración. Aun más, llega a ser a veces un lenguaje complejo. De este modo, la forma externa del desarrollo del lenguaje, tal como ésta aparece fenotípicamente, resulta engañosa. En realidad, si vamos a confiar en esta consideración externa, debemos llegar a la conclusión de que, el niño, en un principio pronuncia sonidos aislados, después palabras aisladas, más tarde comienza a unir estas palabras de 2 en 2, de 3 en 3, y, así, llega a la oración sencilla, que aún más tarde se desarrolla en una proposición compleja y en todo un sistema de oraciones.

Este cuadro externo, como ya dijimos, resulta engañoso. Las investigaciones han mostrado, sin dejar lugar a dudas, que la forma primaria inicial del lenguaje infantil es una estructura compleja afectiva e indiferenciada. Cuando el niño pronuncia su primer «ma» –como dice Shtern– esta palabra no puede ser traducida al idioma de los adultos por la sola palabra «mamá», sino que deberá ser traducida por toda una oración, por ejemplo: «Mamá, siéntame en la silla», etcétera. Añadamos, por nuestra parte, que, sin embargo, no es la propia palabra «ma», tomada aisladamente, la que merece una traducción extensa, sino toda la situación en su conjunto: el niño, que trata de subirse a la silla, el juguete que él trata de alcanzar con la ayuda de esta operación, su intento baldío, la madre que se encuentra en las cercanías vigilando su conducta y, por último, su primera exclamación, todo esto, fusionado en un complejo integral único, es lo que debía ser concebido. Comparemos esta estructura primitiva e indiferenciada con aquella estructura del lenguaje del mismo niño a los 3 años de edad cuando él expresa el mismo deseo, pero en una forma desarrollada de oración simple. Se podría preguntar: ¿en qué se distingue esta nueva estructura de la anterior? Vemos que esta nueva estructura es diferenciada. La sola palabra «ma» se convierte aquí en 4 palabras distintas, cada una de las cuales señala y denota, de manera precisa, el objeto de la acción que forma parte de lo que constituye la operación correspondiente, y señala también las relaciones gramaticales que transmiten los lazos entre los objetos reales.

Así, pues, la diferenciación y la supeditación de los diversos miembros de un todo general caracterizan a esta estructura en su forma desarrollada y la distinguen de la estructura primitiva, con la cual la comparamos. Pero su rasgo más esencial estriba en que ella representa las acciones dirigidas hacia la situación. A diferencia del grito inicial, que forma parte inseparable del complejo situacional fusionado, el habla del niño de ahora ha perdido su enlace directo con la acción sobre los objetos. Ella es sólo una acción sobre otra persona. Y he aquí que estás

funciones de influir sobre la conducta –que aquí están divididas entre 2 personas: entre la madre y el niño–, en la estructura compleja de la conducta están unidas en un todo. El niño comienza a aplicar, con relación a sí mismo, aquellas formas de actuación que, en forma habitual los adultos utilizan en relación con él, y esto resulta ser la clave para el hecho del dominio sobre su propio comportamiento.

Nos queda explicar el problema a que nos referimos anteriormente en cuanto a cuáles son los rasgos diferenciales que separan la estructura dada de un tipo más general, que junto a Köhler podríamos denominar **estructuras de las vías de rodeo.** Con este nombre Köhler señala la situación que surge cuando la consecución del fin resulta difícil por la vía directa. Este autor tiene en cuenta las 2 formas concretas principales donde se manifiestan las estructuras de las vías de rodeo. En primer lugar, estas vías, en el sentido textual de la palabra, tienen lugar cuando, entre el animal y el fin, hay algún obstáculo físico en forma de barrera, y el animal se dirige al fin rodeando el obstáculo por una vía lateral. La segunda forma concreta consiste en el uso de instrumentos, que, en sentido figurado pueden ser también calificados como **vías de rodeo,** de flanqueo; cuando el animal no puede conseguir, directamente, el fin, cuando no puede «atraparlo» con su mano, entonces se lo aproxima con la ayuda de esta operación introducida, y, como por una vía colateral, alcanza su objetivo.

Naturalmente, la estructura que estamos considerando pertenece también al grupo de las vías de rodeo. Sin embargo, hay además una diferencia esencial que obliga a analizarla como una estructura especial. Esta diferencia se encierra en la posiblidad de dirigir toda la actividad y en el carácter de las vías de rodeo. Mientras que el instrumento o el camino de rodeo real están dirigidos a cambiar algo en la situación externa, la función del signo, en cambio, consiste, ante todo, en variar algo en la reacción o en la conducta del propio hombre. El signo no cambia nada en el propio objeto, él sólo proporciona una nueva dirección o reorganiza la operación psíquica. De este modo, el instrumento, dirigido hacia afuera, y el signo, dirigido hacia adentro, cumplen funciones psicológicas técnicamente disímiles. En dependencia de esto, el propio carácter de las vías de rodeo también se distingue de manera esencial. En el primer caso se trata de vías de rodeo objetivas y conocidas, compuestas de cuerpos materiales; en el otro caso, de vías de rodeos de las operaciones psíquicas. Estas circunstancias señalan al mismo tiempo, tanto la similitud como la diferencia de las estructuras que estamos considerando en relación con las estructuras de las vías de rodeo.

Todo esto nos permite arribar a otro problema importante. Podemos considerar que, en el momento actual, ha quedado completamente esclarecida la cuestión objeto de polémica con anterioridad, en relación con la necesidad de reconocer un tercer escalón en el desarrollo de la conducta, es decir, agrupar las reacciones intelectuales en una clase especial sobre la base de las características estructurales genéticas y fun-

cionales, que no permiten considerar a estas reacciones sólo como hábitos complejos. Si se acepta junto a Bühler, que estos actos conservan su condición de pruebas, entonces, todas ellas adquieren un carácter completamente diferente. Ya no tienen que ver, directamente, con el objeto, sino con el aspecto interno del proceso; se complican de manera extraordinaria y, en el caso dado, se habla de un nuevo escalón en el desarrollo de la conducta. Este nuevo nivel, no debe ser, desde luego, considerado como separado del segundo escalón, que le precede. El enlace entre ambos es el mismo que se tiene a todo lo largo del desarrollo. Las formas inferiores no son liquidadas, sino que son incluidas en la superior y continúan existiendo en ella como una instancia de superditación. Es por esto que nos parece cierto el señalamiento de Koffka con relación a que también los 3 escalones en el desarrollo de la conducta –propuesto por Bühler– no deben ser concebidos como ya fijados, fosilizados, separados unos de otros por una muralla infranqueable; más bien deben ser comprendidos como formas especiales de actividad en el aspecto estructural y funcional; ellos se encuentran, además, en una dependencia en extremo compleja unos de otros, y son incluidos en distintas interrelaciones en un mismo proceso.

En este caso nos interesa otra cuestión, en cierto sentido contrapuesta a lo que acabamos de analizar. Nos parece indudable que la primera necesidad del investigador es hablar de 3 escalones en el desarrollo de la conducta. Pero llevamos la cuestión aún más allá; ¿podemos limitarnos o no a estos 3 escalones? ¿No cometemos el mismo error que trató de superar Bühler, cuando separó el segundo y el tercer escalón? ¿Acaso no está contenida en esta doctrina una mayor simplificación de las formas superiores de la conducta y acaso no nos obliga el estado actual de nuestra ciencia a hablar acerca de otro escalón más –en este caso el cuarto- en el desarrollo de la conducta, que caracteriza las formas superiores de ésta en el hombre?

Al introducir el concepto del tercer nivel, Bühler afirma que es necesario colocar, bajo un mismo numerador, tanto a las formas superiores del pensamiento humano, como a las más primitivas, que hemos conocido en el niño y en el chimpancé, y que sus bases son, teóricamente, idénticas. Se sobrentiende que esta es una tarea obligatoria de la conciencia; comprender lo general que une a las formas superiores e inferiores, puesto que el germen de las formas superiores ya está presente en las inferiores. Pero colocar bajo un mismo numerador a las formas superiores y primitivas de la conducta es un profundo error, provocado por un estudio inadecuado, por la sola investigación de las formas primitivas. En realidad, si en las formas superiores atrapamos sólo lo que en ellas es idéntico a las inferiores, con ello nada más que realizamos la mitad de la tarea. Así nunca lograremos dar una descripción adecuada de las formas superiores en su calidad específica, gracias a la cual ellas son lo que son en realidad. Por ello este numerador común, que Bühler ve en la racionalidad de la conducta, y que se

realiza sin pruebas repetidas sobre el propio objeto, no descubre aún en las formas superiores, lo más esencial que se encierra en ellas.

Digámoslo sin rodeos, esos 3 escalones en el desarrollo de la conducta abarcan, esquemáticamente, toda la variedad de las formas que se observan en el mundo animal; elucidan en la conducta humana lo que hay en ella de idéntico a la de los animales; por ello, el esquema de 3 niveles abarca, de manera más o menos completa, sólo el proceso general del desarrollo biológico de la conducta. Pero en dicho esquema falta lo esencial, es decir, aquellas formas peculiares del desarrollo psíquico que diferencian al hombre, y, si queremos ser consecuentes con la tendencia que anteriormente hemos denominado **tendencia de humanización de la psicología,** si queremos abstraer en el desarrollo del niño lo humano y sólo lo humano, debemos ir más allá de los límites de este esquema. En realidad el numerador común supone que se elimine cualquier diferencia entre las formas peculiares de conducta del hombre y del animal. Más allá de los límites de este esquema está el hombre que construye nuevas formas de acción, primero en el pensamiento y en el papel (el que dirige los combates por los mapas, trabaja sobre modelos ideales, etcétera), dicho en otras palabras, todo aquello que, en la actuación del hombre, está enlazado con la utilización de medios artificiales de pensamiento, con el desarrollo social de la conducta y, en particular, con la utilización de signos. Por esto debemos, junto al esquema de los 3 niveles, establecer un escalón especial, nuevo, que se emplaza sobre los anteriores en el desarrollo del comportamiento, y el cual sería tal vez incorrecto denominar como cuarto nivel, ya que éste tiene, con el tercero, una relación diferente que la de este último con el segundo pero, en todo caso, sería más correcto –pasando de los números ordinales a los cardinales– hablar no de 3, sino de 4 niveles en este desarrollo.

Detrás de este postulado se oculta un hecho que no deja de tener importancia. Basta recordar cuántas discusiones generó el descubrimiento del tercer nivel en el desarrollo, para comprender qué gigantesco significado tiene para toda la perspectiva de la psicología genética el reconocimiento de un nuevo nivel –el cuarto, según la cuenta.

Como es sabido, el reconocimiento de las reacciones intelectuales como una clase especial de reacción provocó objeciones desde 2 bandos. Unos consideraban superflua la introducción de este nuevo concepto, e intentaron demostrar que las reacciones intelectuales, en principio no contienen en sí nada nuevo en comparación con el hábito; que ellas pueden ser descritas en su totalidad y de manera adecuada en los términos de la formación de reacciones condicionadas; que toda la conducta puede ser abarcada sin dejar residuo con la ayuda del esquema de 2 niveles, que establece la diferencia entre las reacciones innatas y adquiridas. Los partidarios de este punto de vista expresaron el temor de que, junto con el reconocimiento de un tercer nivel, aún insuficientemente estudiado y claro, podría introducirse de nuevo, en la psicología,

un concepto especulativo y metafísico; que detrás de estos términos podía abrirse camino de nuevo la comprensión puramente espiritualista; que el traspaso antropomórfico de los modos humanos, de actuación, a los animales, puede otra vez tergiversar, desastrosamente, toda la perspectiva genética de la psicología. Notemos aquí que estos temores resultaron, en cierta medida, justificados. Sin embargo, a nuestros ojos esto no es en medida alguna la demostración de la justedad de sus autores, ya que del postulado de que «cualquier cosa puede servir como objeto para un uso negativo», no se sigue que no se la deba utilizar. Si los partidarios de este punto de vista reconocían como superflua la introducción del tercer nivel –y criticaron este nuevo concepto desde abajo, desde el lado de la biología–, no menos encarnizados fueron los ataques que vinieron desde arriba, desde el lado de la psicología subjetiva, que temía que, con la introducción del nuevo concepto serían disminuidos los derechos de la razón humana, que la naturaleza divina del hombre sería de nuevo colocada en relación genética con el mono, como lo hizo Darwin. Los psicólogos de la escuela de Würzburgo –que se han ocupado de la investigación del pensamiento y que lo consideran como un acto espiritual puro– han declarado que la psicología moderna se halla otra vez en camino hacia las ideas platónicas. Para esta concepción idealista, el descubrimiento de Köhler –que mostró la raíz del pensamiento humano en la utilización primitiva de instrumentos por el chimpancé– ha sido un golpe en extremo desolador.

Nos parece que es característica en sumo grado la situación en que, el descubrimiento del tercer escalón en el desarrollo de la conducta, provocó encarnizados ataques, tanto desde arriba como desde abajo.

Una situación análoga aparece también ahora cuando intentamos introducir en la psicología una complicación aún mayor y hablamos no de 3 sino de 4 escalones fundamentales. Ésta es la cuestión principal de toda la psicología genética, y de antemano, debemos esperar que el nuevo esquema encontrará una resistencia empecinada, tanto desde el lado de la psicología biológica –que trata, en sus formas superiores, de colocar bajo el mismo numerador el pensamiento del hombre, basado en el uso de signos, y el pensamiento primitivo del chimpancé– como también desde el lado de la psicología espiritualista, que deberá ver de nuevo, en el esquema, un intento de desvirtuar las formas superiores de la conducta, de presentarlas como formaciones históricas y naturales y atentar una vez más contra las ideas platónicas. Podemos ver un consuelo sólo en que esta crítica, desde arriba, y la crítica, desde abajo, se liquidan una a otra, se neutralizan mutuamente, y aquello que para unos aparece como una complicación injustificada del esquema simple inicial, para otros será percibido como una simplificación monstruosa.

En verdad reconocemos que también en este nuevo intento hay más bien un peligro de simplificación que de complicación extrema, por cuanto ahora sólo se dan los primeros pasos. Indudablemente que, de manera consciente e inconsciente, simplificamos el problema cuando

intentamos concebirlo en forma esquemática y de nuevo reducimos a un mismo denominador todo aquello que hemos designado de manera arbitraria como conducta superior. Es indudable que la investigación ulterior dentro de la actuación del hombre logrará diferenciar nuevas épocas y niveles, y entonces nuestros intentos resultarán, también metodológicamente, incompletos, resultarán una verdadera simplificación del problema y la reducción de cosas heterogéneas a una misma categoría. Pero, en el momento actual, se trata de lograr para la ciencia un nuevo concepto, de escapar desde la prisión biológica de la psicología hacia el campo de la psicología humana histórica.

Así, pues, el postulado que nos sirve de punto de partida es el reconocimiento de un nuevo y cuarto nivel en el desarrollo de la conducta. Dijimos ya que sería incorrecto designarlo como el cuarto y esto tiene su fundamentación. Este nivel no se emplaza sobre los 3 anteriores, exactamente de la misma forma como aquéllos se colocan unos sobre otros. Este nuevo nivel significa el cambio del propio tipo y dirección en el desarrollo del comportamiento, responde al tipo histórico de desarrollo de la humanidad. Es cierto que, cuando analizamos la relación en la que dicho escalón se encuentra con los 3 primeros –a los que podemos denominar **etapas naturales en el desarrollo del hombre**– esta relación es similar a aquella de la que ya hablamos cuando nos referimos a los 3 primeros niveles. También aquí encontramos una geología peculiar del desarrollo genético de los estratos presentes en la conducta. Análoga mente a como los instintos **no han sido liquidados, sino superados en los** reflejos condicionados, o los hábitos continúan existiendo en las reacciones intelectuales, las funciones naturales conservan su existencia dentro de las culturales.

Como vimos al concluir nuestro análisis, toda forma superior de actuación aparece, en su composición, directamente, como un conjunto conocido de procesos naturales elementales e inferiores. La cultura no crea nada; ella sólo utiliza lo dado por la naturaleza, lo transforma y lo pone al servicio del hombre. Si utilizáramos los términos de la vieja psicología podríamos denominar **voluntad a** ese cuarto nivel o peldaño en el desarrollo de la conducta, por analogía con el intelecto, porque, precisamente, en el capítulo acerca de «la voluntad», la vieja psicología se ocupó, sobre todo, de la investigación de aquellos fundamentos reales de las formas superiores que constituyen el objeto de nuestro trabajo.

Sería un error pensar que, junto a las concepciones espiritualistas sobre la voluntad, deberán ser desechadas también aquellas formas y fenómenos indudables y reales de la conducta que la vieja psicología interpretó, y a veces describió, falsamente. En este sentido Hefding dice que la actuación involuntaria conforma la base y el contenido de la voluntad. La voluntad en ningún lugar crea, sino que siempre sólo cambia y selecciona. En este mismo sentido –decía él– la voluntad se inmiscuye en el transcurso de otros procesos psíquicos, siguiendo sólo las mismas leyes que son propias de estos procesos. En este sentido, la vieja

psicología tenía todo el fundamento para distinguir, junto a las actividades voluntaria e involuntaria, la existencia de memorias voluntaria e involuntaria, un devenir de las representaciones voluntario y otro involuntario. Es así que Hefding aseveraba que la acción de la voluntad al inducir las representaciones correspondientes no es primaria. La voluntad –dice él– da el primer impulso y se adelanta, pero, cuando el orificio ya ha sido taladrado, el chorro de agua deberá abrirse paso por sus propias fuerzas, y entonces sólo nos queda comparar con lo buscado aquello que ya ha sido creado.

Sobre el hecho de que la voluntad se inmiscuye en la representación, se fundamenta el pensamiento propiamente dicho, la formación de conceptos, los juicios y los razonamientos. Pero, como estas palabras son demasiado polisémicas y, además, no dan una idea clara de la relación principal, en la que se encuentra el cuarto nivel de la conducta con respecto a los restantes, hemos preferido denominar de otro modo aquel nuevo campo del desarrollo, sobre el que hemos venido hablando.

Utilizando una comparación de Bülher, podríamos decir que se bosqueja otro campo más del desarrollo, que, a diferencia de los 3 primeros campos, no se somete a las leyes biológicas de la fórmula de la selección. Ésta deja de ser, en el nuevo campo, la ley principal de la adaptación social; en este aspecto de la conducta todas las formas neutrales de la misma ya se han socializado. Haciendo una comparación arbitraria, podríamos decir que esta nueva esfera se relaciona con las 3 restantes, como lo hace el proceso de desarrollo histórico de la humanidad con respecto a la evolución biológica.

En los capítulos precedentes ya señalamos en qué vemos la particularidad de este campo del desarrollo. Ahora sólo nos queda detenernos en el propio carácter de este desarrollo.

Debe decirse que, en la psicología contemporánea, todavía no se ha asimilado el propio concepto de desarrollo cultural. Hasta ahora muchos psicólogos se inclinan a considerar aún los hechos del cambio cultural de nuestra conducta desde su aspecto natural, y conciben estos hechos como pertenecientes a la formación de los hábitos o como reacciones intelectuales dirigidas a un contenido cultural conocido. A la psicología le falta una comprensión de la independencia y de las leyes específicas que rigen el movimiento de estas formas de la conducta. Entre tanto, las investigaciones muestran que la estructura de las formas superiores no permanece inmutable; ella tiene su historia interna, que la incluye en la historia general del desarrollo de la actuación en su totalidad. Los procedimientos culturales de la conducta no surgen simplemente, como un conocido hábito externo; ellos se convierten en parte inseparable de la propia personalidad, enraizando en ella nuevas relaciones y creando una estructura nueva por completo.

Al considerar aquellos cambios que sufre el nuevo procedimiento de conducta, vemos que cada vez podemos detectar, de manera precisa, todas las características del desarrollo en el sentido propio de esta pala-

bra. Este desarrollo, por supuesto, resulta ser profundamente peculiar en comparación con el orgánico. Esta peculiaridad impidió también hasta ahora a los psicólogos concebir estos procesos como un tipo especial de desarrollo, ver en ellos un plan totalmente nuevo en la historia de la conducta. Binet tropezó con que la memorización, basada en signos, lleva al aumento de la función, que la mnemotécnica puede lograr altos resultados, mucho mayores que la memoria natural más extraordinaria. A este fenómeno Binet lo llamó **simulación de una memoria extraordinaria.** Como es sabido, él quiso expresar con esto la idea de que cada operación psicológica puede ser simulada, es decir, sustituida por otras operaciones, que conducen a los mismos resultados, pero siguiendo un camino muy diferente. Esta definición apenas si puede ser aceptada como feliz. Es cierto que señala que ante operaciones externamente similares, en realidad unas simulaban a las otras. Si esta designación expresara sólo la peculiaridad del segundo tipo de desarrollo de la memoria no habría nada que refutarle, pero conduce a un extravío, al contener en sí la idea de que aquí tiene lugar una simulación, es decir, un engaño. Este punto de vista práctico está sugerido por las condiciones específicas de las actuaciones desde escena y, por esto, tiende al engaño. Éste es más bien el punto de vista de un investigador judicial que el de un psicólogo. Ya que, de hecho, como reconoce el propio Binet, tal simulación no es realmente un engaño. Cada uno de nosotros domina su propia mnemotécnica y, en opinión de este autor, deberá ser enseñada en las escuelas al igual que se hace con el cálculo mental. No habrá querido decir el autor que en las escuelas deberá enseñarse el arte de la simulación.

Poco feliz también nos parece la designación de este tipo de desarrollo como **ficticio,** es decir, que conduce sólo al fingimiento del desarrollo orgánico. Aquí de nuevo se expresa de manera cierta el aspecto negativo de la cuestión, precisamente aquello de que en el desarrollo cultural la elevación de la función al nivel más alto, el aumento de su actividad, se basa, no en el desarrollo orgánico, sino en el funcional, es decir, en el desarrollo del propio proceso.

Sin embargo, esta denominación oculta también la verdad principal acerca de que en el caso dado tiene lugar un desarrollo de tipo especial, no ficticio, sino real, que posee sus propias leyes especiales. Por esto preferimos hablar, en este caso, de desarrollo cultural de la conducta a diferencia del desarrollo biológico o natural.

Pasamos ahora a la tarea de elucidar la génesis de las formas culturales del comportamiento. Bosquejaremos un esquema simplificado de este proceso de desarrollo tal como el mismo se presentó en nuestras investigaciones experimentales. Intentaremos mostrar que el desarrollo cultural del niño atraviesa –si se puede confiar en las condiciones artificiales del experimento– 4 estadios o fases fundamentales, que se suceden unos a otros, surgiendo unos de otros. Tomados en su conjunto estos estadios describen el círculo del desarrollo cultural de cualquier función

psíquica. Los datos no experimentales coinciden por completo con el esquema que hemos bosquejado, se adaptan muy bien a él, adquieren, al distribuirse en el mismo, su sentido y su explicación hipotética. Recorreremos con rapidez la descripción de los 4 estadios del desarrollo cultural del niño, tal como ellos se suceden unos a otros en el proceso de un experimento simple.

Pero, en el desarrollo cultural del niño estas 4 fases no son más que un esquema abstracto que deberá ser llenado con un contenido concreto en los siguientes capítulos de la historia de ese desarrollo. Ahora, en cambio, nos parecería necesario detenernos en una cuestión fundamental y general, sin la cual sería imposible el tránsito desde este esquema abstracto hacia la historia concreta de las diferentes funciones psíquicas.

Queremos decir que el esquema dado, obtenido por nosotros en el proceso de la investigación experimental, no puede, desde luego, considerarse como un reflejo cierto del proceso real de desarrollo en toda su complejidad. En el mejor de los casos ayuda de manera breve, una vez desplegadas las formas conocidas de la conducta como procesos, a señalar los momentos principales del desarrollo cultural y a hallar las relaciones entre ellos. Pero sería un grandísimo error considerar a esta representación esquemática, obtenida sobre la base de las condiciones artificiales del experimento, como algo más que un simple esquema, ya que la gran dificultad del análisis genético se encierra, precisamente, en penetrar —con la ayuda de los procesos de la conducta inducidos experimentalmente y organizados en forma arbitraria— en la verdadera realización del proceso del desarrollo auténtico y natural. Dicho de otro modo, ante la investigación genética siempre se abre la inmensa tarea de trasladar el esquema experimental a la vida real. Si el experimento nos descubre la consecutividad o las leyes de determinado tipo, no podremos nunca limitarnos a esto y, en cambio, debemos preguntarnos: ¿cómo es que en realidad transcurre este proceso en las condiciones de la vida real, qué es lo que sustituye la mano del experimentador que provoca premeditadamente este proceso en el laboratorio? Uno de los apoyos principalísimos al trasladar el esquema experimental a la realidad son los datos, obtenidos por una vía no experimental. Ya dijimos que en ello vemos la confirmación seria de la justedad de nuestro esquema.

Sin embargo, esto no es todo. Queda todavía rastrear, en una verdadera investigación, la vía por la cual aparecen las formas culturales de la actuación. Aquí de nuevo la dificultad principal está en superar un prejuicio tradicional. Este prejuicio está intimamente enlazado con el intelectualismo, que hasta ahora continúa, de manera oculta, dominando en la psicología infantil. La base del punto de vista intelectualista sobre el proceso del desarrollo es la suposición de que éste culmina siguiendo el tipo de una operación lógica. Ante la pregunta acerca de ¿cómo se desarrolla en el niño la utilización consciente del habla?, la teoría intelectualista responde que «el niño descubre el significado del habla». Ella

trata de sustituir el complejo proceso del desarrollo por una operación lógica simple, sin reparar que en tal explicación está contenida una extraordinaria dificultad, puesto que la misma supone como dado aquello que exige una explicación.

Hemos intentado mostrar la inconsistencia de este punto de vista en el ejemplo del desarrollo del habla, y, en realidad, es imposible encontrar un ejemplo más espectacular de cómo el desarrollo cultural no es una simple operación lógica.

No nos inclinamos a negar por completo que en el proceso del desarrollo cultural tenga un papel inmenso la intelectualidad, el pensamiento, la invención y el descubrimiento en el sentido propio de esta palabra. Pero la tarea de la investigación génetica no es explicar el surgimiento de nuevas formas de conducta con la ayuda del descubrimiento, sino, por el contrario, mostrar genéticamente la aparición del propio desarrollo, el papel que debemos atribuirle en el proceso del comportamiento infantil, y señalar cuáles son los otros factores que condicionan su manifestación y acción. Este papel del intelecto en el desarrollo se puede explicar de la forma más fácil si se llama la atención sobre otro prejuicio, que también se ha enraizado firmemente en la psicología. Si Shtern intenta explicar el desarrollo del habla del niño como un descubrimiento que el niño hace, en cambio, la reflexología moderna trata de concebir este proceso sólo como la elaboración de un hábito, sin indicar lo específico del habla en relación con el conjunto restante de los hábitos. Se sobrentiende que el proceso del desarrollo del habla incluye el desarrollo de un hábito motor y que todas las leyes –presentes en la formación de un simple reflejo condicionado– pueden ser sin duda comprobadas también en el desarrollo del habla; pero esto sólo significa que en el habla se detectan sus funciones naturales y que todavía estamos muy lejos de lograr una descripción adecuada del propio proceso.

De esta manera, debemos superar, tanto el punto de vista intelectualista (que deduce la cultura de la actividad del intelecto humano) como el punto de vista mecánico (que ve a la forma superior de conducta exclusivamente en el aspecto de su mecanismo ejecutivo). La superación de uno u otro error nos lleva, directamente, a lo que podríamos llamar, de manera convencional, la **historia natural de los signos,** que nos indica que las formas culturales del comportamiento tienen sus raíces en las formas naturales, que están enlazadas con él por miles de hijos, que no surgen de otra manera como no sea sobre la base de estas últimas. Allí donde los investigadores han visto hasta ahora, ya un simple descubrimiento, ya el sencillo proceso de la formación de un hábito, la verdadera investigación detecta un complejo proceso de desarrollo.

Quisiéramos poner esta vez en primer plano el significado de una de las vías principales del desarrollo cultural del niño, que podríamos denominar bajo el término aceptado por todos de **imitación.** Puede pa-

recer que al hablar de la imitación como una de las vías principales del desarrollo cultural del niño, volvemos de nuevo a uno de aquellos prejuicios sobre los que acabamos de hablar. La imitación –puede decir uno de los partidarios de la teoría de los hábitos– es, por supuesto, también el tránsito mecánico de una forma de actuación ya elaborada a otra, constituyendo precisamente el proceso de formación de un hábito que conocemos bien por el desarrollo de los animales. Contra este punto de vista podríamos llamar la atención sobre la revolución que tiene lugar en la psicología contemporánea de la imitación. De hecho, el propio proceso de la imitación es también concebido por la psicología, hasta ahora, de una manera puramente intelectualista. En realidad resulta que los procesos de imitación son mucho más complejos de lo que parecen a primera vista. Así, por ejemplo, se ha comprobado que la capacidad de imitar está rigurosamente delimitada en los distintos animales y en la gente, además, podríamos, sumando las nuevas tesis de la psicología en este campo, decir que **lo que es accesible a la imitación coincide con lo que es accesible a las posibilidades propias del desarrollo del animal.** Por ejemplo, hace ya tiempo que se ha señalado el hecho de que es imposible explicar el desarrollo del habla en el niño por la circunstancia de que éste imita al adulto. Acaso no sea cierto afirmar que el animal oye los sonidos de la voz humana, y que también los imita cuando está provisto de una determinada estructura del aparato vocal; pero todos sabemos, por experiencia con los animales domésticos, qué limitada es su imitación del hombre. El perro, ese animal tan domesticado, casi con posibilidades infinitas de entrenamiento, en nada adopta los procedimientos de la conducta humana, y no ha habido todavía un investigador que haya podido descubrir aquí otra imitación además de la instintiva. De nuevo deberemos explicarnos, para evitar confusiones; con esto no queremos decir que la imitación no tenga un papel decisivo en el desarrollo del habla infantil. Lo que queremos expresar es precisamente lo contrario; que la imitación es una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño en general. Pero deseamos sólo hacer notar que, por medio de la imitación, es imposible explicar el desarrollo del habla, y que la propia imitación necesita una explicación. Köhler al analizar las objeciones que se pueden hacer en contra de la suposición de la racionalidad en la conducta de los monos, se detiene especialmente en la cuestión acerca de la imitación. Puede surgir la pregunta de si puede o no el chimpancé en determinados experimentos ver soluciones análogas en el hombre e imitan simplemente sus acciones.

Köhler dice que esto podría tener fuerza de objeción en el caso de que supongamos la existencia de la imitación simple, que, de manera mecánica, traslada la conducta de uno a otro sin ninguna participación racional. No hay duda alguna de que existe esa imitación simplemente refleja; sin embargo, debemos establecer cuál es su límite real. Si aceptamos que aquí tiene lugar una imitación de otro tipo, no la que traslada

mecánicamente de uno a otro, sino la que está relacionada con determinada comprensión de la situación, con esto se da una nueva interpretación de la conducta de los animales realmente racional. De hecho, nadie ha observado nunca que las acciones complejas puedan ser reproducidas de inmediato por la vía de la simple imitación refleja. El propio proceso de imitación supone una cierta comprensión del significado de la acción del otro. En realidad el niño, que no sabe comprender, no podrá imitar al adulto que escribe. También la psicología de los animales mostró que la cuestión de la imitación en éstos se presenta precisamente así. Las investigaciones de los autores norteamericanos evidenciaron con toda precisión, a diferencia de los resultados de Thorndike, que la imitación, aunque con dificultad y en dimensiones limitadas, tiene también lugar en los vertebrados superiores. Este descubrimiento coincide con la suposición de que la propia imitación constituye un proceso complejo, que exige una comprensión previa.

«Le puedo decir –expone Köhler– a cualquiera que se haya ocupado de la investigación en animales, que si realmente resulta que el animal, ante el cual se ejecuta la solución de la tarea, es capaz de llegar de inmediato a esta solución (que hasta entonces no lograra) por la vía de la imitación, debemos por esa misma razón, dar a este animal la valoración más alta. Lamentablemente muy rara vez encontramos esto en el chimpancé y, lo principal, sólo cuando la situación correspondiente y su solución se hallan dentro de aquellos mismos límites que existen en el chimpancé y en relación con sus acciones espontáneas. La imitación simple se detecta en este animal en el mismo momento que se observa también en el hombre, es decir, cuando la conducta reproducida por medio de la imitación es ya habitual y comprensible.» Köhler considera que, en relación con la imitación en el animal superior y en el hombre, existen condiciones idénticas; y este último no puede simplemente imitar sin comprender lo suficiente el proceso o el curso de las ideas.

Quisiéramos restringir el postulado de Köhler sólo al campo de la imitación natural. En lo que se refiera a las formas superiores o especiales de imitación, nos inclinamos a aseverar que éstas recorren el mismo camino del desarrollo cultural que el resto de las otras funciones. En particular, Köhler afirma que, el mono, en condiciones naturales, es capaz de imitar la actuación del hombre; pero él ve en ello la demostración de la racionalidad de su conducta. Él dice: «Debo subrayar lo siguiente: habitualmente se afirma que el chimpancé no adopta la conducta del hombre. Esto no es cierto. Hay casos en los cuales aún los mayores escépticos deberán reconocer que el chimpancé adopta nuevos modos de acción, no sólo de sus semejantes, sino también del hombre.»

Podríamos expresar esta nueva valoración de la imitación, diciendo que ella es posible sólo en aquella medida y en aquella forma en que se acompaña de comprensión. Es fácil ver qué inmenso significado adquiere aquí la imitación como método de investigación, permitiendo establecer los límites y el nivel de las acciones, accesibles al intelecto del animal

y del niño. Hablando en general, puede decirse que al experimentar con los límites de la imitación posible, experimentamos por lo mismo con los límites del intelecto del animal dado. Por ello, la imitación es un procedimiento metódico y en extremo ventajoso dentro de la investigación, sobre todo en el campo genético. Si queremos saber en qué medida el intelecto dado ha madurado para una u otra función, podemos ponerlo a prueba por medio de la imitación y una de las formas fundamentales del experimento genético la consideramos en el procedimiento de introducir una prueba con la imitación, cuando el niño, presente en el momento en que otro resuelve la tarea correspondiente, hace después lo mismo por sí sólo.

Todas estas consideraciones nos obligan a renunciar a la opinión que reduce la esencia de la imitación a la simple formación de hábitos, y a comprenderla como un factor esencial de desarrollo de las formas superiores de conducta del hombre.

CAPÍTULO V. GÉNESIS DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES

El tercer plano de nuestra investigación es el que se encuentra más cerca del modo histórico que hemos adoptado de análisis de las formas superiores de conducta. El análisis y la estructura de los procesos psíquicos superiores nos conducen, directamente, a la elucidación del problema fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño en su totalidad, al esclarecimiento de la génesis de las formas superiores de conducta, es decir, del origen y el desarrollo de aquellas formas psíquicas, que constituyen, precisamente, el objetivo de nuestro estudio.

La psicología –según expresión de Stanley Hall– coloca a la explicación genética sobre la lógica. A ella le interesa la cuestión desde dónde y hacia dónde, es decir, de qué procede y a qué tiende a convertirse el fenómeno dado.

La forma histórica de explicación representa, para el psicólogo genetista, la superior de todas las formas posibles. Responder a la pregunta acerca de qué es lo que significa una forma dada de conducta, consiste para él en descubrir su origen, la historia de su desarrollo, qué ha conducido al momento presente. En este sentido –como ya expusimos más arriba, con palabras de P.P. Blonskij–, la conducta puede ser comprendida sólo como historia de la conducta.

Pero, antes de pasar a la génesis de las formas superiores del comportamiento, debemos detenernos a aclarar el propio concepto de desarrollo, de un modo análogo a como lo hicimos en los capítulos dedicados al análisis y a la estructura de los procesos psíquicos superiores. Sucede que en la psicología –a consecuencia de su profunda crisis–, todos los conceptos han venido a tener múltiples significados y se han hecho turbios, cambiando en dependencia del punto de vista fundamental sobre el objeto que escoge el investigador. En los distintos sistemas de la psicología –orientados hacia principios metodológicos diferentes– todas las categorías principales de la investigación, y entre ellas las categorías de génesis, adquieren un significado distinto.

La segunda consideración, que nos obliga a detenernos en el problema de la génesis, consiste en que la particularidad de aquel proceso del desarrollo de las formas superiores de conducta– que es objeto de nuestra investigación– no se ha hecho aún consciente en medida suficiente en la psicología contemporánea. El desarrollo cultural del niño –como ya intentamos establecer antes– muestra un plan completamente nuevo que no sólo ha sido poco estudiado, sino que, inclusive, por regla general, no se analiza en la psicología infantil.

Si recurrimos al concepto de desarrollo –tal como éste se presenta en la psicología contemporánea– vemos que todavía contiene muchos aspectos erróneos que las investigaciones actuales deberán superar. El primero de ellos resulta ser un preformismo residual –penoso prejuicio del pensamiento precientífico en la psicología– oculto en la teoría del desarrollo infantil. Las viejas concepciones y las teorías erróneas, al desaparecer de la ciencia, dejan tras de sí, huellas y rastros en forma de ideas tradicionales. A pesar de que en la formulación general de la ciencia sobre el niño ya hace tiempo que ha sido desechado el punto de vista que establece que éste se diferencia del adulto sólo por la proporciones de su cuerpo, sólo por la magnitud, por las dimensiones, esta concepción continúa existiendo de forma tácita en la psicología infantil. Ni una sola obra de psicología infantil puede ahora repetir abiertamente aquellas afirmaciones, ya refutadas, desde hace mucho tiempo, acerca de que «el niño es un adulto en miniatura», a pesar de que este punto de vista continúa –repetimos– manteniéndose y hasta ahora ha estado presente, de manera disimulada, casi en cada investigación psicológica.

Es suficiente decir que los aspectos principales de la psicología infantil –como las doctrinas sobre la memoria, la atención, el pensamiento, etcétera– sólo ahora, ante nuestros ojos, es que comienzan a salir de este callejón sin salida y a hacer consciente el proceso del desarrollo psicológico con toda su complejidad real. Pero, en la inmensa mayoría de las investigaciones científicas, continúa subsistiendo, de manera velada, el punto de vista que explica el desarrollo del niño como un fenómeno puramente cuantitativo.

En el pasado se tenía también este enfoque en la embriología. La teoría –basada en este punto de vista– se denomina **preformismo, o teoría de la preformación.** Su esencia consiste en la doctrina acerca de que «en el embrión, de antemano ya está contenido el organismo perfectamente terminado y formado, pero sólo en dimensiones disminuidas». La semilla del roble, por ejemplo, según esta teoría, contiene todo el futuro roble con sus raíces, troncos y ramas, pero éste es sólo un roble en miniatura. En el semen humano ya está encerrado el organismo completo, pero en dimensiones extraordinariamente pequeñas.

Todo el proceso del desarrollo, según este enfoque, puede ser concebido de manera en extremo sencilla: consiste en el aumento puramente cuantitativo de las dimensiones de aquello ya que ha sido dado desde el propio inicio en el embrión; éste aumenta y crece poco a poco, y, de este modo, se convierte en un organismo adulto. Este punto de vista ya hace tiempo que fue abandonado en la embriología y tiene sólo un interés histórico. Entre tanto, en la psicología, continúa existiendo en la práctica, aunque reiteramos que en teoría hace tiempo que también fue abandonado.

La psicología, desde hace mucho, desechó, teóricamente, la idea de que el desarrollo del niño es un proceso puramente cuantitativo. Todos estamos de acuerdo en considerar que se trata de un proceso mucho más

complejo, que no se agota con cambios sólo cuantitativos. Pero, en la práctica de la psicología, todavía está pendiente desentrañar este abigarrado proceso del desarrollo en toda su complejidad real, y captar todos aquellos cambios y transformaciones cualitativos, que rehacen la conducta del niño en el proceso de su desarrollo.

Claparede dice, con todo derecho, en el prólogo a las investigaciones de Piaget, que, el problema del pensamiento infantil en la psicología, ha sido habitual que se plantee como un problema puramente cuantitativo, y sólo nuevos trabajos permiten relacionarlo con el problema de la cualidad. Casi siempre –dice él– se ha visto, en el desarrollo del intelecto infantil, el resultado de una determinada cantidad de sumas y restas, el aumento de la nueva experiencia y la liquidación de ciertos errores. Las investigaciones contemporáneas abren ante nosotros el hecho de que el intelecto infantil cambia poco a poco su propio carácter.

Si quisiéramos caracterizar, con un sólo postulado general, aquella exigencia fundamental que plantea el problema del desarrollo a las investigaciones contemporáneas, podríamos decir que esta exigencia consiste en el estudio de la particularidad positiva de la conducta del niño Esto último necesita cierta explicación. Todos los métodos psicológicos utilizados hasta ahora en las investigaciones sobre la conducta del niño normal y anormal, a pesar de la inmensa variedad y diferencia existente entre ellos, tienen un rasgo común que los hermana en una determinada relación. Éste consiste en la característica negativa del niño que se alcanza con la ayuda de estos métodos. Todos ellos detectan **qué es lo que no hay en el niño, qué es lo que le falta en comparación con el adulto y qué le falta al niño anormal en comparación con el normal.** Ante nosotros siempre tenemos el negativo de la fotografía de la personalidad del niño, que todavía no manifiesta nada sobre aquella particularidad positiva que diferencia al niño del adulto y al anormal del normal.

Ante la psicología surge ahora la tarea de captar esta peculiaridad real de la actuación del niño en toda la complejidad y riqueza de su expresión genuina, y dar una imagen positiva de la personalidad de éste. Pero esta propia imagen se hace posible sólo en el caso de que cambiemos, de manera radical, nuestra concepción acerca del desarrollo infantil y que tomemos en atención que dicho desarrollo constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución y de involución, por la entrelazada relación entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de las dificultades y de la adaptación.

El segundo momento, que una vez vencido debe dejar abierto el camino a la investigación genética contemporánea, consiste en el evolucionismo encubierto, que hasta ahora continúa dominando en la psicología infantil. La evolución o desarrollo por la vía de la acumulación

lenta y escalonada de distintos cambios, continúa considerándose como la única forma del desarrollo infantil, que abarca todos los procesos conocidos por nosotros y que forman parte de la composición de este concepto general. En esencia, en los razonamientos acerca del desarrollo infantil se deja ver una disimulada analogía con los procesos del crecimiento de las plantas.

La psicología infantil no quiere saber nada de aquellos cambios cruciales y revolucionarios, en forma de saltos, de que está llena la historia del desarrollo infantil y que, con gran frecuencia nos encontramos en la historia del desarrollo cultural. La revolución y la evolución parecen incompatibles con la conciencia ingenua. Para ésta el desarrollo histórico continúa sólo mientras sigue una línea recta. Allí, donde aparece un giro, una ruptura del hilo histórico, un salto, la conciencia ingenua ve sólo una catástrofe, un abismo, una interrupción. Para ella la historia se detiene allí durante todo el período mientras no vuelva a incorporarse a un camino regular y recto.

La conciencia científica, por el contrario, considera la revolución y la evolución como 2 formas de desarrollo mutuamente enlazadas y que se presuponen una a la otra. El propio salto, ocurrido en el desarrollo del niño en el momento de tales cambios, es visto por la conciencia científica como un determinado punto en toda la línea del desarrollo en su totalidad.

Este postulado tiene un significado particularmente serio en relación con la historia del desarrollo cultural, ya que, como veremos más adelante, la historia del desarrollo cultural se realiza, en gran medida, a través de cambios en forma de saltos cruciales análogos, que tienen lugar en el desarrollo del niño. La propia esencia del desarrollo cultural consiste en el choque de las formas de conducta culturales desarrolladas, con las que se tropieza el niño, y las formas primitivas que caracterizan la que le es propia.

La deducción más directa de esto es el cambio del punto de vista común sobre los procesos del desarrollo psíquico del niño y la variación de las concepciones acerca del carácter de la estructuración y del devenir de estos procesos. Todos los procesos del desarrollo infantil se suelen concebir, por lo común, como procesos que transcurren de manera estereotipada. En este sentido, el desarrollo embrionario es considerado como modelo con el cual se comparan todas las otras formas. Este tipo de desarrollo es el que menos depende del medio externo y, con el máximo de justedad, es con él que puede ser relacionada la palabra desarrollo, en un sentido textual, es decir: el despliegue de las posibilidades contenidas en el embrión. Por otra parte, el proceso embrionario no puede ser considerado como un modelo de cualquier proceso de desarrollo en el sentido riguroso de esta palabra. Más bien puede ser concebido como su resultado o final. Éste es ya un proceso terminado, confirmado, que transcurre más o menos en forma estereotipada.

Basta sólo comparar, con este proceso del desarrollo embrionario, el proceso de evolución de las especies animales, el verdadero origen

de las especies, tal como lo descubrió Darwin, para ver cómo, entre uno y otro tipo de desarrollo, existe una diferencia radical. Las especies aparecían y desaparecían, se transformaban y desarrollaban en la lucha por la existencia, en un constante proceso de adaptación al medio circundante. Si quisiéramos trazar una analogía entre el transcurso del desarrollo infantil y cualesquiera otros procesos de desarrollo, deberíamos, ante todo, escoger la evolución de las especies primarias y no el desarrollo embrionario. El desarrollo infantil a lo que menos recuerda es a un proceso estereotipado o aislado de las influencias externas, pues, en la adaptación viva al medio externo se realizan el desarrollo y el cambio del niño.

En este desenvolvimiento surgen nuevas formas y no sólo se reproducen, estereotipadamente, los eslabones de una cadena ya formada de antemano. Cualquier nuevo estadio del embrión –contenido potencialmente ya en el estadio precedente–, surge, por fuerza, del despliegue de estas potencialidades internas; esto no es tanto un proceso de desarrollo, como un proceso de crecimiento y maduración. Esta forma, este tipo de evolución, está también representado en el desarrollo psicológico del niño; pero en la historia del desarrollo cultural ocupa un lugar mucho mayor la segunda forma, el segundo tipo, consistente en que el nuevo estadio aparece, no a partir del despliegue de las potencialidades contenidas en la etapa precedente, sino del choque real entre el organismo y el medio, y de la adaptación viva del sujeto a este medio.

En la psicología infantil contemporánea tenemos 2 puntos de vista principales sobre el proceso del desarrollo del niño: uno de ellos se remonta hacia Lamarck, el otro hacia Darwin. Bühler dice, con toda justedad, que hay que ver el libro de Koffa acerca del desarrollo psíquico del niño como un intento de darle a la idea de Lamarck una expresión psicológica moderna. La esencia de este punto de vista se encierra en que, para la explicación de las formas inferiores de conducta, el autor utiliza el principio mediante el cual se explican, comúnmente, formas de conducta superiores, mientras que, hasta ahora, por el contrario, el principio ha sido transportado al nivel superior, con cuya ayuda el psicólogo explicaba la conducta primitiva. Pero este procedimiento, dice el autor, no tiene nada de común con el antropomorfismo. Una de las conquistas metodológicas principales de la psicología moderna es la de haberse establecido en ella la diferencia en extremo importante entre los antropomorfismos crítico e ingenuo.

Mientras que la **teoría ingenua** parte del reconocimiento de la identidad de las funciones en los distintos escalones del desarrollo, el **antropomorfismo crítico** nace de las formas superiores que conocemos en el hombre, rastrea aquella misma estructura psicológica y su evolución, descendiendo por la escalera del desarrollo psicológico. Los trabajos de Köhler y Koffka se agrupan cerca de esta última teoría. No obstante, a pesar de esta importante corrección, tenemos ante nosotros teorías que trasladan el principio de explicación –encontrado al investigar las formas superiores de conducta– al estudio de las formas inferiores.

A diferencia de éste, Bühler considera que su intento de construcción de una psicología infantil es una continuación de la idea de Darwin. Si a éste le era conocido sólo un campo del desarrollo, Bühler, por su parte, señala 2 campos nuevos en los cuales, en su opinión, se confirma y justifica el principio de selección, promovido por Darwin. Verdad es que Bühler intenta unir el punto de vista de Darwin y el de Lamarck, utilizando las palabras de Goering, quien expresa: «De 2 teorías, la Lamarck y la de Darwin, presentadas con genial unilateralidad, surgió en mí un único cuadro general de la historia del desarrollo de todo lo viviente. Conmigo ocurrió lo que suele suceder al que mira en un estereoscopio, cuando al inicio, recibe 2 impresiones, que se cruzan y luchan entre sí, hasta que, de pronto, se unen en una imagen única y clara establecida según una tercera medición.»

Continuando esta comparación Bühler dice: «El neodarwinismo sin Lamarck es demasiado ciego e inmóvil, pero también Lamarck sin Darwin no crece hasta la multivariada riqueza de las formas de la vida. La teoría del desarrollo da un real paso hacia adelante, cuando, en la psicología de los niños, de una manera mucho más evidente que hasta ahora, se pone en claro de qué modo estos 2 investigadores están enlazados uno al otro.»

Así, pues, vemos que, el propio concepto de desarrollo infantil, no es unitario en los distintos investigadores.

En la doctrina de Bühler nos parece muy fértil su idea acerca de los distintos campos del desarrollo. Según sus palabras, Darwin conocía, en realidad, sólo un campo, mientras que Bühler señala 3 campos delimitados entre sí. En opinión de Bühler, la conducta, en su desarrollo, atraviesa por 3 estadios fundamentales, y, este proceso, consiste en que «cambia el lugar en que actúa la selección». El proceso adaptativo de Darwin se ejecuta por medio de la liquidación de los individuos organizados menos ventajosamente; aquí se trata de la vida o de la muerte. La adaptación mediante el entrenamiento se realiza dentro del individuo; ella selecciona entre los viejos modos de conducta, y crea otros nuevos. El lugar de su acción es el campo de las actividades corporales y su precio ya no es la vida, sino los movimientos del cuerpo que se producen en exceso, prodigados del mismo modo como lo hace la naturaleza.

Bühler señala la posibilidad ulterior de desarrollo. Si los movimientos del cuerpo resultan ser todavía demasiado costosos o, por alguna causa, insuficientes, entonces, el lugar en que actúa la selección deberá ser trasladado al campo de las imágenes y de las ideas.

«Es necesario –dice más adelante Bühler– poner, bajo el mismo numerador, tanto las formas superiores de invenciones y descubrimientos humanos, como también las más primitivas, que hemos conocido en el niño y en el chimpancé, y comprender, teóricamente, lo que en ellas hay de idéntico.» De este modo, el concepto de ensayo interno o de prueba en el plano mental, que es equivalente a las pruebas sobre el objeto mismo, permite a Bühler extender la fórmula de la selección

darwiniana a todo el campo de la psicología del hombre. El surgimiento adecuado de 3 esferas diferentes (el instinto, el entrenamiento y el intelecto), en 3 lugares de acción del principio de la selección se explica partiendo de un postulado único. Esta idea, en opinión del autor, es la continuación consecuente de la teoría moderna del desarrollo, según la línea darwiniana.

Quisiéramos detenernos algo más detalladamente en esta teoría de los 3 niveles en el desarrollo de la conducta. Dicha teoría abarca todas las formas principales de comportamiento, distribuyéndolas en los 3 niveles de la escala evolutiva. El primer nivel está formado por el instinto o por el fondo hereditario, innato, de los modos de conducta. Sobre éste se entroniza el segundo nivel, que, junto a Bühler, podemos llamar **nivel del entrenamiento**, o de otra manera, el **nivel de los hábitos** o de los reflejos condicionados, es decir, de las adquisiciones aprendidas en la experiencia personal de las reacciones condicionadas. Y, por último, aun más arriba se estructura el tercer nivel (**nivel del intelecto**, o de las **reacciones intelectuales**), que cumplen la función de adaptación a las nuevas condiciones y representan –según expresión de Thorndike– una jerarquía organizada de hábitos, dirigidos a la solución de nuevas tareas.

El tercer nivel se ha mantenido, hasta ahora, discutible en este esquema; es el menos estudiado y el más complejo. Muchos autores intentan limitar todo el esquema del desarrollo a sólo 2 niveles, considerando que las reacciones intelectuales no deben ser separadas en una clase especial, y que deben ser vistas como formas particularmente complejas de hábitos. Pensamos que la investigación experimental contemporánea da todo el fundamento para considerar esta polémica como resuelta a favor del reconocimiento del tercer nivel. La reacción intelectual –que se diferencia, por muchos rasgos esenciales, en el sentido de su origen y en el sentido de su funcionamiento, inclusive en el campo de la conducta de los animales, como mostraron las investigaciones de Köhler– no puede ser colocada en un mismo plano con la formación mecánica de hábitos, que se forman por la vía de la prueba y el error.

Es cierto que aquí no se debe olvidar que este nivel de las reacciones intelectuales está enlazado del modo más estrecho con el segundo, y que se apoya en él. Pero éste es un fenómeno de orden general que es aplicable por igual al segundo nivel en el desarrollo de la conducta.

Consideramos que una de las ideas más productivas, en el sentido teórico, es aquella de que dispone la psicología genética actual, la idea acerca de que la estructura del desarrollo del comportamiento hace recordar, en cierto sentido, la estructura geológica de la corteza terrestre. Las investigaciones establecieron la presencia genética de distintos mantos en la conducta del hombre. En este sentido, la geología de la actuación humana, es, sin duda, el reflejo del «origen geológico» y del desarrollo del cerebro.

Si acudimos a la historia del desarrollo del cerebro, veremos aquello que Kretschmer llama **la ley de la estratificación en la historia del desarrollo.** Durante el desarrollo de los centros superiores «los inferiores, más antiguos, no sólo se hacen a un lado, sino que, en lo adelante, trabajan en alianza común, como instancias supeditadas, bajo la dirección de los superiores, de tal modo que, en un sistema nervioso indemne, no lesionado, se hace imposible, por regla general, definirlos por separado».

La segunda ley en el desarrollo del cerebro consiste en aquello que puede ser denominado como: **el tránsito de las funciones hacia arriba.** «Los centros supeditados no conservan por completo su tipo inicial de funcionamiento en la historia del desarrollo, sino que delegan una parte importante de sus funciones anteriores hacia arriba, hacia los nuevos centros que se han estructurado sobre ellos.» Sólo cuando están lesionados los centros superiores o cuando hay un debilitamiento de su funcionamiento «la instancia supeditada se hace independiente y nos muestra los elementos del arcaico tipo de funcionamiento que permaneció en ella».

Vemos, de este modo, que los centros inferiores se conservan como estaciones dependientes durante el desarrollo de los superiores, y que el desarrollo del cerebro sigue leyes de estratificación y de estructuración de nuevos niveles sobre los precedentes. El nivel anterior no fenece cuando aparece el nuevo, sino que es superado por éste, es negado dialécticamente por él, pasando a él y existiendo en él. Precisamente así es que el instinto no se liquida, pero «es superado» en los reflejos condicionados, como una función del cerebro antiguo en las funciones del nuevo. Precisamente así es que el reflejo condicionado «es superado» en la acción intelectual, existiendo y no existiendo al mismo tiempo en ella. Ante la ciencia hay 2 tareas igualmente importantes: saber desentrañar lo inferior de lo superior, pero también saber descubrir el surgimiento de lo superior a partir de lo inferior.

En los últimos tiempos, Werner ha expresado la idea de que la conducta del hombre (adulto) culto contemporáneo puede ser comprendida sólo «geológicamente», ya que también en él se han conservado distintos estratos genéticos, que reflejan todos los niveles por los que atravesó el hombre en su desarrollo psicológico. La estructura psicológica –dice él– se caracteriza, no por una, sino por muchas capas superpuestas genéticamente. Es por esto que, inclusive un individuo, al ser considerado por separado, muestra en su conducta determinadas fases de procesos de desarrollo genéticamente ya terminados. Sólo la psicología de los elementos concibe la conducta del hombre como una esfera única cerrada. A diferencia de esto, la nueva psicología establece que el hombre, en su conducta, pone de manifiesto distintos niveles genéticos. En el descubrimiento de esta multiestratificación genética de la conducta, Werner ve la tarea principal de la investigación actual.

Todo el libro de Blonskij intitulado **Bosquejos de psicología** ha sido estructurado sobre este tipo de análisis genético de la conducta del

hombre. La nueva idea que se encierra en él consiste en que, la conducta diaria del hombre, puede ser comprendida sólo en el caso de que se descubra en ella la presencia de los 4 niveles genéticos fundamentales, por los que ha atravesado, en su momento, el desarrollo de la conducta en general. Blonskij distingue la vida onírica (como estado primitivo), el alertamiento primitivo, la vigilia incompleta y la vida en completa vigilancia. Este esquema genético unitario abarca, tanto la conducta diaria del hombre como la historia milenaria de su desarrollo, o mejor expresado: considera la actuación de todos los días del hombre desde el punto de vista de su historia milenaria y, en este sentido, da un magnífico modelo de cómo el punto de vista histórico puede ser aplicado, en la psicología general, en el analisis del hombre moderno.

*
* *

La historia del desarrollo de los signos nos conduce, sin embargo, a una ley mucho más general, que dirige la evolución de la conducta. Janet la llama la **ley fundamental de la psicología.** La esencia de esta ley está en que, en el proceso del desarrollo, el niño comienza a utilizar –en relación consigo mismo– aquellas formas de conducta que al inicio otros le aplicaron a él. El niño asimila las formas sociales de actuación y las traslada a sí mismo. En cuanto al campo que nos interesa podríamos afirmar que, en ningún otro lugar, se muestra la veracidad de esta ley como en la utilización del signo. Éste es siempre, al inicio, un medio de enlace social, un medio de influir sobre sí mismo. En la psicología se han descubierto muchos lazos y dependencias «factuales», que se forman por esta vía. Señalemos, como ejemplo, la **circunstancia,** a la que se refirió en su tiempo Bolduin y que actualmente ha sido desarrollada en la investigación de Piaget. Esta investigación demostró que existe un enlace genético indudable entre las disputas del niño y su razonamiento. La propia lógica del niño confirma este basamento. Los argumentos aparecen al comienzo en las discusiones entre niños, y, sólo después, se interiorizan en el propio niño, relacionados por las formas de manifestación de su personalidad. Sólo con la creciente socialización del lenguaje del niño y de toda su experiencia tiene lugar el desarrollo de la lógica infantil. Es interesante notar aquí que, en el desarrollo de la conducta del pequeño, cambia el papel genético del colectivo, las funciones superiores del pensamiento infantil se manifiestan al principio, en la vida colectiva, en forma de discusión y es después que conducen al desarrollo del razonamiento del propio niño. Piaget estableció que precisamente el viraje, que surge durante el tránsito desde la edad preescolar a la escolar, lleva al cambio de las formas de la actividad colectiva y, sobre la base, varía también el pensamiento propio del niño. «El pensamiento –dice este autor– puede ser considerado como una polémica interna. Basta recordar el habla,

que, al principio, es un medio de comunicación con las personas del entorno, y sólo más tarde, en forma de lenguaje interno, se convierte en medio de pensamiento, para que quede completamente clara la aplicación de esta ley a la historia del desarrollo cultural del niño.

Pero, habremos dicho muy poco sobre el significado de esta ley, si no somos capaces de mostrar aquellas formas concretas en que ella se manifiesta en el campo del desarrollo cultural. Aquí podríamos relacionar la acción de esta ley con aquellos 4 estadios en el desarrollo de la conducta que apuntamos más arriba. Si se toma en cuenta esta ley se hace completamente claro por qué todo lo interno en las funciones psíquicas superiores fue alguna vez externo. Si es cierto que el signo en un inicio es un medio de comunicación, y sólo después deviene en medio de conducta de la personalidad, entonces es evidente que el desarrollo cultural se basa en el uso de signos, que su inclusión en el esquema general de la conducta transcurrió al principio en una forma externa, social. En general podríamos decir que las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron alguna vez relaciones reales entre la gente. Mi actitud hacia mí mismo es como la actitud de la gente hacia mí. Así como el pensamiento verbal constituye el traslado del habla hacia el interior, así como el razonamiento es el traslado de la discusión hacia el interior, del mismo modo, exactamente, la función psíquica de la palabra –como lo mostró Janet– no puede ser explicada de otro modo como no sea acudiendo a otro sistema aún más amplio que el propio hombre. La psicología inicial de las funciones de la palabra es una función social, y, si queremos rastrear cómo funciona la palabra en la conducta de la personalidad debemos observar cómo funcionaba anteriormente en la conducta social de la gente.

No resolvemos a priori la cuestión referente a en qué medida es cierta la teoría del habla propuesta por Janet. Sólo queremos decir que, el método de investigación que él propone, es, por completo indiscutible, desde el punto de vista de la historia del desarrollo cultural del niño. La palabra, según Janet, fue al principio una orden para los demás; después siguió una compleja historia, compuesta de imitaciones, cambios de funciones, etcétera, y sólo poco a poco se separó a la acción. Según Janet, la palabra siempre es una orden, ya que ella también es el recurso fundamental para el dominio del comportamiento. Por esto, si queremos dilucidar, genéticamente, de dónde procede la función volitiva de la palabra, por qué la palabra somete a la reacción motora, de dónde fue tomado el poder de la palabra sobre la conducta, ineludiblemente llegaremos, tanto en la ontogénesis como en la filogénesis, a la función real del mando. Janet dice, que detrás del poder de la palabra sobre las funciones psíquicas está el poder real del jefe sobre el subordinado, la relación de las funciones psíquicas deberá ser, genéticamente, referida a las relaciones reales entre la gente. La regulación, por medio de la palabra, sobre la conducta ajena, lleva poco a poco a la elaboración de una conducta verbalizada de la personalidad propia.

Pero resulta que el habla es la función central del vínculo social y de la conducta cultural de la personalidad. Es por eso que la historia de la personalidad es particularmente aleccionadora y, el tránsito desde fuera hacia dentro, desde la función social hacia la individual, se pone de manifiesto aquí con particular claridad. No es por gusto que Watson ve la diferencia esencial del lenguaje interno en relación con el extenso, en que aquél sirve para las formas de adaptación individual y no para la social.

Si acudimos a los recursos del vínculo social, conoceremos que también las relaciones entre la gente suelen ser de 2 tipos: mediatas e inmediatas. Son inmediatas aquellas que se basan en las formas instintivas del movimiento y la acción expresivos. Cuando Köhler describe cómo el mono –que desea lograr que otro mono vaya junto con él– lo mira a los ojos, lo empuja y comienza aquella misma acción hacia la cual quiere inclinar a su amigo, tenemos entonces ante nosotros el clásico ejemplo de la relación inmediata de carácter social. Puede decirse que toda la descripción de la conducta social del chimpancé está llena de ejemplos de este tipo. Un animal influye sobre otro por medio de acciones o mediante movimientos expresivos automáticos e instintivos. El contacto se establece a través del grito, del tacto, de la mirada. Toda la historia de las formas precoces de contacto social en el niño está llena de ejemplos iguales, y también aquí vemos el contacto que se establece acudiendo al grito, al agarre de las manos, a la mirada, etcétera.

A un nivel aún superior del desarrollo aparecen, sin embargo, relaciones mediatizadas entre la gente, cuya característica esencial es el signo, y que con su ayuda se establece esta comunicación. Se da por sentado que la forma superior de comunicación –mediatizada por el signo– crece a partir de las formas naturales de comunicación inmediata; no obstante, ellas se diferencian, esencialmente, entre sí.

De esta manera, la imitación y la división de las funciones entre la gente vienen a ser el mecanismo fundamental de modificación y transformación de las funciones de la propia personalidad. Si analizamos las formas iniciales de la actividad laboral, veremos que allí la función de ejecución y la función de dirección están separadas. Un paso importante en la evolución del trabajo está dado porque aquello que hacen el capataz y el esclavo se unen en una sola persona. Esto, como veremos más abajo, se convierte en el mecanismo principal de la atención voluntaria y del trabajo.

En este sentido, todo el desarrollo cultural del niño atraviesa 3 niveles fundamentales, que, utilizando el análisis introducido por Hegel, podríamos describir del modo siguiente:

Tomemos, como ejemplo, la historia del desarrollo del gesto indicativo, que, como veremos después, juega un papel extraordinariamente importante en el desarrollo del habla del niño y es, en general, la antigua base de todas las formas superiores de conducta. Investigando su historia, notaremos que, al principio, el gesto indicativo constituye sim-

plemente un movimiento de agarre fracasado, dirigido al objeto, y que representa la acción inminente. El niño intenta agarrar un objeto situado demasiado lejos; sus manos, extendidas hacia el objeto, quedan pendientes en el aire, en tanto, los dedos, hacen movimientos de agarre. Esta situación es la que sirve de punto de partida para todo el desarrollo ulterior. Aquí aparece, por primera vez, el movimiento indicativo, que tenemos todo el derecho a llamar, de manera arbitraria, **gesto indicativo en sí.** Aquí hay un movimiento del niño, que indica, de manera objetiva, el objeto, y sólo eso.

Cuando la madre acude en ayuda del pequeño e interpreta su movimiento como una indicación, la situación cambia sustancialmente. El gesto indicativo se convierte en gesto para los otros. En respuesta al movimiento de agarre no exitoso del niño, surge una reacción, no por el objeto, sino por otra persona. El primer sentido de este movimiento de agarre fracasado lo introducen, de esta manera, otros individuos, y, sólo con posterioridad, sobre la base de que el movimiento de agarre fracasado ya es relacionado por el niño con toda la situación objetiva, es que dicho niño comienza, por sí mismo, a ver este movimiento como una indicación. Aquí tiene lugar un cambio de las funciones del propio movimiento: así, de un movimiento dirigido hacia el objeto, se convierte en un movimiento dirigido hacia otra persona, en un medio de comunicación; el agarre se convierte en indicación. Gracias a esto, el propio movimiento se reduce, se simplifica y se elabora aquella forma de gesto indicativo, sobre la cual tenemos derecho a decir que esto es **ya un gesto para sí.** No obstante, este movimiento se convierte en gesto para sí no de otro modo que siendo al principio una indicación en sí, es decir, gozando objetivamente de todas las funciones necesarias para la indicación y del gesto para otro, es decir, siendo interpretado y comprendido por las personas en derredor como una indicación. El niño, de esta manera, es el último en ser consciente de sus gestos. La significación y las funciones del gesto son creadas al principio por la situación objetiva y después por las personas que rodean al niño. Es así que el gesto indicativo comienza primero a señalar, con un movimiento, aquello que es comprendido por los demás, y sólo más tarde es que deviene en una indicación para el propio niño.

Podríamos decir que a través de los demás es que nos convertimos en nosotros mismos, y que esta regla tiene que ver no sólo con la personalidad en su totalidad, sino también con la historia de cada una de las funciones por separado. En esto consiste la esencia del proceso del desarrollo cultural, expresada de una forma puramente lógica. La personalidad se convierte para sí en aquello que ella es para los demás, a través de lo que ella le presenta a los demás. Éste es el proceso de establecimiento de la personalidad. Aquí, por primera vez en la psicología, se plantea el problema de las interrelaciones entre las funciones psíquicas internas y externas con toda su inmensa importancia. Y, como ya se expuso antes, se hace claro por qué, por necesidad, en las formas superiores, todo lo interno fue antes externo, es decir, fue para los demás

aquello que ahora es para sí. Cualquier función psíquica superior atraviesa, por necesidad, un estadio externo en su desarrollo, ya que ella es, en su inicio una función social. Este es el centro de todo el problema de la conducta externa e interna. Es cierto que ya muchos autores señalaron hace tiempo el problema de la interiorización, del tránsito de la conducta hacia el interior. Kretschmer ve en esto una ley de la actividad nerviosa. Bühler reduce toda la evolución de la conducta al hecho de que el campo de las acciones útiles se traslada desde afuera hacia adentro.

Pero no es esto lo que tomamos en cuenta cuando hablamos acerca del estadio externo de la historia del desarrollo cultural del niño. Para nosotros, decir algo sobre el proceso externo, significa decir algo sobre lo social. Cualquier función psíquica superior fue externa, porque fue social antes de ser interna; antes de ser una función psíquica propiamente, en un principio consistió en una relación social entre 2 personas. El medio de actuar sobre sí mismo es, al comienzo, un medio de actuar sobre los demás, o el medio de actuar los demás sobre la personalidad.

En el niño se puede seguir paso a paso el cambio de estas 3 formas fundamentales de desarrollo en las funciones del habla. Ante todo, la palabra debe gozar de significado, es decir, de una relación con la cosa; deberá haber un enlace objetivo entre la palabra y aquello que ella representa. Si no existe esto, el desarrollo ulterior de la palabra es imposible. Después, este enlace objetivo entre la palabra y la cosa deberá ser funcionalmente utilizado por el adulto como un medio de comunicación con el niño, y sólo más adelante la palabra cobra también sentido para el propio niño. De este modo, el significado de la palabra existe al inicio, de manera objetiva para los demás, y sólo después comienza a existir para el niño. Todas las formas principales de comunicación verbal del adulto con el niño se convierten, con posterioridad, en funciones psíquicas.

Podríamos formular la ley genética general del desarrollo cultural del modo siguiente: cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica. Esto tiene que ver, por igual, tanto con la memoria voluntaria como con la memoria lógica; tanto con la formación de conceptos como con el desarrollo de la voluntad. Tenemos derecho a considerar este postulado como una ley en el sentido más genuino de esta palabra, pero, se sobrentiende que el tránsito de afuera hacia adentro transforma al propio proceso, cambia su estructura y sus funciones. Detrás de todas las funciones superiores, de sus relaciones, están, genéticamente, las relaciones sociales, las relaciones reales entre la gente. De aquí que uno de los principios más importantes de nuestra voluntad sea el de la división de las funciones entre la gente, de nuevo la división en 2 de aquello que ahora está fusionado en uno solo, el despligue experimen-

tal del proceso psíquico superior en aquel drama que tiene lugar entre las personas.

Es por esto que pudiéramos denominar al resultado principal –al que nos conduce la historia del desarrollo cultural del niño– como **sociogénesis de las formas superiores de la conducta.**

La palabra **social,** en su aplicación a nuestro objeto tiene un gran significado. Ante todo, en el sentido más amplio de esta palabra, ella significa que todo lo cultural es social. La cultura es precisamente el producto de la vida social y de la actividad mancomunada del hombre, y, por esto, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta ya, de por sí, nos introduce, de manera directa, en el plano social del desarrollo. Después se podría señalar que el signo, que se encuentra fuera del organismo –del mismo modo que el instrumento está separado de la personalidad– es, en esencia, un órgano social o un medio social. Más adelante aún, podríamos decir que todas las funciones superiores se han ido constituyendo no en la biología, no en la historia de la pura filogénesis, sino que el propio mecanismo, que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores constituye relaciones interiorizadas de orden social, que ellas son la base de la estructura social de la personalidad. Su composición, la estructura genética, el modo de acción, en una palabra, toda su naturaleza, es social; incluso, al convertirse en proceso psíquico, permanece siendo casi social. El hombre, a solas consigo mismo, sigue funcionando en comunión.

Modificando un conocido postulado de Marx podríamos decir que la naturaleza psicológica del hombre constituye un conjunto de relaciones sociales, trasladadas al interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura. No queremos decir que éste sea precisamente el significado del postulado de Marx, pero vemos en él la expresión más completa de aquello a que nos conduce la historia del desarrollo cultural.

En relación con las ideas desarrolladas aquí –que intentan, en forma sumaria, trasmitir las leyes fundamentales que observamos en la historia del desarrollo cultural, relacionadas directamente con el problema del colectivo infantil–, hemos visto que las funciones psíquicas superiores, como, por ejemplo, la función de la palabra, estaban antes divididas y distribuidas entre personas, y después fue que se hicieron funciones de la personalidad propia. En la comprensión individual de la conducta hubiera sido imposible esperar algo parecido. Antes, los psicólogos intentaron deducir lo social a partir de la conducta individual. Se investigaron las reacciones individuales halladas en el laboratorio y después en el colectivo; se estudió cómo cambia la reacción de la personalidad dentro del colectivo. Tal planteamiento del problema, es, por supuesto, por completo legítimo, pero abarca, genéticamente, un estrato secundario en el desarrollo de la conducta. La primera tarea del análisis es mostrar cómo, desde las formas de la vida colectiva, surge la reacción individual. A diferencia de Piaget, estimamos que el desarrollo no va en dirección a la socialización, sino hacia la conversión de las

relaciones sociales en funciones psíquicas. Es por ello que toda la psicología del colectivo, en el desarrollo infantil, aparece bajo una luz completamente nueva. Comúnmente se pregunta cómo es que tal o cual niño se conduce en el colectivo. Nosotros preguntamos cómo el colectivo crea –en uno u otro niño– las funciones psíquicas superiores. Antes se pensó que la función está en el individuo en forma embrionaria o semipreparada o ya lista, que en el colectivo ella se despliega, se hace más compleja, se eleva, se enriquece, o, por el contrario, se inhibe, se deprime, etcétera. Ahora tenemos fundamento para pensar que, en lo referente a las funciones psíquicas superiores esta cuestión deberá ser concebida de un modo diametralmente opuesto. Las funciones se construyen primero en el colectivo, en forma de relaciones entre los niños; después, se convierten en funciones psíquicas de la personalidad. En particular, por ejemplo, antes se suponía que cada niño es capaz de razonar, hacer conjeturas, demostrar, buscar fundamentos para una determinada proposición. Del choque entre tales razonamientos nace la disquisición. Pero, en realidad, esto es de otro modo. Las investigaciones muestran que, de la discusión, nace el pensamiento. A lo mismo nos conduce el estudio de todas las restantes funciones psíquicas.

Al enjuiciar el planteamiento de nuestro problema, la elaboración del método de investigación, ya tuvimos ocasión de dilucidar el inmenso significado del modo comparativo de estudio del niño normal y el anormal para toda la historia del desarrollo cultural. Hemos visto que éste es el procedimiento principal de investigación de que dispone la psicología genética contemporánea, que permite comparar la convergencia de las líneas natural y cultural en el desarrollo del niño normal con la divergencia de esa mismas 2 líneas en la evolución del niño anormal. Quisiéramos detenernos ahora, algo más detalladamente, sobre qué significado tienen para la psicología del niño anormal todos los postulados hallados por nosotros en relación con el análisis, la estructura y la génesis de las formas culturales de conducta.

Comenzaremos desde el postulado fundamental que hemos logrado establecer durante el análisis de las funciones psíquicas superiores. Hemos visto que este postulado consiste en el reconocimiento de la base natural de las formas culturales de la actuación. La cultura no crea nada, ella sólo transforma las dotes naturales en correspondencia con los fines del hombre. Por eso, es perfectamente natural que la historia del desarrollo cultural del niño anormal esté completamente penetrada por las influencias del defecto o la insuficiencia principal de dicho niño. Las reservas naturales –esos procesos elementales a partir de los cuales se estructuran los procedimientos culturales superiores de la conducta– resultan ser insignificantes y pobres, y, por esto también, la propia posibilidad de surgimiento y desarrollo suficientemente completo de las formas superiores, queda con frecuencia cerrada para tal niño, a causa de la pobreza de aquel material, que se halla en la base de otras formas culturales de comportamiento. Esta particularidad es notable en los ni-

ños con retraso general en el desarrollo, es decir, en los niños intelectualmente retrasados. Como recordamos, en la base de las formas culturales de la conducta hay una conocida vía de rodeo, que está formada por enlaces simples y elementales. Esta infraestructura, puramente asociativa, de las formas superiores de conducta; este fundamento, sobre el que ellas aparecen; este fondo del cual se nutren, resulta debilitado desde un inicio en el niño intelectualmente retrasado.

Pero el segundo principio –hallado por nosotros en el análisis– introduce un complemento esencial a lo que acabamos de decir. Muestra que, en el proceso del desarrollo cultural en el niño, tiene lugar la sustitución de unas funciones por otras, el trazado de vías colaterales, que abre posibilidades completamente nuevas en el desarrollo del niño anormal. Si este niño no puede alcanzar algo por la vía directa, en cambio, el desarrollo de caminos colaterales deviene la base de su compensación. El niño comienza –siguiendo estos rodeos– a lograr aquello mismo que no pudo alcanzar de manera directa. Esta sustitución de funciones es realmente la base de todo el desarrollo cultural del niño anormal, y la pedagogía terapéutica está llena de ejemplos de tales vías de rodeo y de semejante significado compensatorio en todo el desarrollo cultural.

El tercer principio, que hallamos anteriormente, reza que, en la base de la estructura de las formas culturales de conducta descansa una actividad mediatizada: la utilización de signos externos en calidad de medio para el desarrollo ulterior de la conducta. De este modo, el establecimiento de las funciones de utilización del signo tiene un significado particularmente importante en todo el desarrollo cultural. Las observaciones sobre el niño anormal muestran que allí donde estas funciones se conservan en forma intacta, tenemos realmente un desarrollo del niño más o menos exitoso; que allí donde tales funciones resultan retrasadas o dañadas, también sufre su desarrollo cultural.

Eliasberg, basándose en sus experimentos, promovió un postulado general en relación con que la utilización de medios auxiliares puede servir como criterio fiable de diferenciación del diagnóstico, que permite distinguir cualesquiera formas de debilitamiento, alteración y retardo de la actividad intelectual y no confundirlas con la demencia. De este modo, la capacidad de utilizar signos, en calidad de medios auxiliares de la conducta, desaparece sólo, por lo visto, junto con la aparición de la demencia.

Por último, el cuarto y último de los postulados que hemos formulado abre una nueva perspectiva en la historia del desarrollo cultural del niño anormal. Nos referimos a aquello que denominamos más arriba dominio de la propia conducta. En su aplicación al niño anormal podríamos decir que es necesario distinguir los grados de desarrollo de una u otra función. A todos nos es conocido qué inmensa desproporción configura el desarrollo de las funciones superiores e inferiores en el niño intelectualmente retrasado. Para la debilidad es característica, no tanto una disminución regular y general de todas las funciones, sino el subde-

sarrollo, precisamente de las funciones superiores, con un desarrollo relativamente exitoso de las elementales. Debemos, de esta manera, investigar no sólo qué tipo de memoria domina el niño intelectualmente retrasado, sino también cómo, en qué medida él es capaz de utilizar esa memoria. El subdesarrollo del niño intelectualmente retrasado consiste, en primer lugar, en el subdesarrollo de las formas superiores de actuación, en su incapacidad para dominar los propios procesos de su conducta, en la falta de habilidad para utilizarlos.

Regresamos, en cierta medida, desde el otro extremo a aquella idea que propuso Seguin, según la cual, consideraba la idiotez como un subdesarrollo de la voluntad. Si se entiende a la voluntad en el sentido de dominio de sí mismo, nos inclinaríamos a solidarizarnos con esta opinión y a afirmar que, precisamente en el defecto de dominio de la propia conducta, está la fuente principal de subdesarrollo del niño intelectualmente retrasado. Lindvorskij expresó esto en forma algo paradójica, cuando intentaba reducir la base de la actividad intelectual a la percepción de las relaciones, y afirmaba que, en este sentido, el intelecto –como función de la percepción de las relaciones– está presente tanto en el idiota, como lo puede estar en Goethe, y que toda la inmensa diferencia entre uno y otro se encierra, no en este acto, sino en otros procesos psíquicos aún superiores. De aquí podríamos hacer la deducción fundamental, con la cual podríamos también terminar nuestras consideraciones acerca de la peculiaridad del desarrollo cultural del niño anormal. Podríamos decir que la complicación secundaria del retraso intelectual siempre es, en primer lugar, un primitivismo como subdesarrollo cultural general, que aparece sobre la base del subdesarrollo orgánico del cerebro, y, en segundo lugar, cierto subdesarrollo de la voluntad, una detención en el estadio infantil, en el sentido del dominio de sí mismo y de la conducta propia. Finalmente, sólo en tercer y último lugar deberá ser colocada la complicación principal del retraso intelectual: el subdesarrollo general de toda la personalidad del niño.

*
* *

Detengámonos ahora en algunas cuestiones concretas del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, cuya consideración nos permitirá acercarnos más a los hechos principales de la psicología infantil y pedagógica.

¿Es aplicable o no en general el concepto de desarrollo a aquellos cambios, acerca de los cuales venimos hablando todo el tiempo?, puesto que, bajo el término **desarrollo**, vemos un proceso muy complejo, determinable por toda una serie de características.

La primera característica de este proceso se encierra en que el sustrato –que reposa en la base del fenómeno en desarrollo– permanece siendo el mismo ante cualquier cambio.

La otra característica más cercana consiste en que cualquier cambio tiene aquí, hasta cierto grado, un carácter interno; no denominamos desarrollo a un proceso, a un cambio, que es completamente independiente y de ninguna forma está enlazado con un proceso interno que tenga lugar en aquel organismo y en aquella forma de activación que estudiamos. De este modo, la unidad como constancia de todo el proceso del desarrollo, el vínculo interno, entre el estadio de desarrollo ya pasado y el cambio que comienza, es la segunda característica fundamental que forma parte del concepto de desarrollo.

Es necesario decir, que desde este punto de vista, la psicología infantil se negó, durante mucho tiempo, a considerar la experiencia cultural del niño como un acto del desarrollo. Comúnmente se decía: se puede llamar desarrollo a aquello que va desde adentro; mientras que aquello que va desde afuera es una adquisición del aprendizaje, de la educación, ya que, en la naturaleza, no existe un niño que haya madurado en forma natural en sus funciones aritméticas y que, en cuanto alcanzara, digamos, la edad escolar o un poco antes, percibiera de modo externo toda una serie de conceptos aritméticos y de operaciones consecuentes a partir de los objetos y personas que lo rodean. Así parece que no podemos afirmar que, el aprendizaje de la suma y la resta, a los 8 años, y de la multiplicación y la división a los 9, sea el resultado natural del desarrollo del niño; estos son sólo cambios externos, que provienen del medio y en medida alguna es proceso de desarrollo interior.

No obstante, un estudio aún más profundo de cómo se acumula la experiencia cultural del niño mostró que salta a la vista, en este caso, un conjunto de importantísimas características, necesarias para que, a determinados cambios, se les pudiera aplicar el concepto de desarrollo.

Como muestra la investigación, la primera característica está dada por el hecho de que cualquier forma nueva de experiencia cultural surge, no simplemente desde afuera, con independencia del estado del organismo en el momento dado del desarrollo; el asunto está en que el organismo, al asimilar las influencias externas, al incorporar toda una serie de formas de conducta, las recibe en dependencia de en qué grado de desarrollo psíquico se encuentre. Ocurre algo que recuerda a aquéllo que en el crecimiento del cuerpo se denomina alimentación, es decir, tiene lugar la asimilación de cosas externas conocidas, de un material externo, que, sin embargo, se digiere y asimila en el propio organismo

Imaginémonos que el niño –quien todavía no conoce las formas cultas de la aritmética– llega a la escuela, y comienza allí a aprender las 4 operaciones fundamentales, y formulemos esta pregunta: ¿se puede o no demostrar que esta asimilación de las 4 operaciones aritméticas fundamentales transcurre como un proceso de desarrollo, es decir, que el mismo se determina por aquella presencia de conocimientos de aritmética con la cual el niño ingresó en la escuela?

Resulta que esto es precisamente así, y da fundamento para efectuar la enseñanza en distintas edades y en distintos estadios del aprendizaje. Con esto se explica el que a los 7 años–8 años de edad para el niño se hace posible, por primera vez, la asimilación de tal operación, puesto que en él tuvo lugar el desarrollo de los conocimientos de la aritmética. Al considerar a los niños de primer grado a tercer grado de la escuela primaria, encontramos que, en el transcurso de estos 2 años–3 años, ellos todavía ponen de manifiesto rastros de su aritmética natural, preescolar, con la cual llegaron a la escuela.

Del mismo modo, resulta que, cuando el niño asimila distintas operaciones en la escuela, al parecer de un modo puramente externo, vemos en realidad que la adquisición de cualquier operación nueva es el resultado del proceso de desarrollo.

Intentaremos demostrar tal cosa al final de este capítulo, cuando analicemos los conceptos de **asimilación, adquisición** e **imitación,** es decir, de todos aquellos procedimientos con la ayuda de los cuales se incorporan formas nuevas de conducta. Intentaremos mostrar que incluso allí, donde tal parece que la forma de conducta se logra por medio de la pura imitación, no está excluida la posibilidad de que esto suceda como resultado del desarrollo y no sólo por la vía de la imitación.

Para convencerse de esto es suficiente mostrar, en el experimento, que cualquier forma nueva de conducta –inclusive asimilable desde afuera–, goza de particularidades diferentes. Es natural que ella se acomode y estructure sobre la anterior, lo cual se hace posible no de otra manera que sobre esa base. Si alguien hubiera logrado mostrar, en un experimento que se puede dominar de inmediato, en su estadio más desarrollado, una operación cultural cualquiera, entonces estuviera demostrado, experimentalmente, que aquí, de lo que se trata no es del desarrollo, sino de la asimilación externa, es decir, de cierto cambio en virtud de influencias puramente externas. Sin embargo, el experimento nos enseña, por el contrario, que cada acción exterior es el resultado de leyes genéticas interiores. Sobre esa base podemos decir que un niño culto –incluso un niño prodigio– no puede dominar de inmediato, de pronto, el último estadio en el desarrollo de las operaciones, antes de pasar por el primero y el segundo. Dicho en otras palabras: la propia introducción de una operación cultural nueva se descompone en una serie de eslabones, en una serie de etapas, enlazadas interiormente entre sí y que pasan unas a otras.

Puesto que el experimento nos muestra esto, tenemos todo el fundamento para aplicar el concepto de desarrollo al proceso de acumulación de la experiencia interior, y en esto consiste la segunda característica a que nos referimos al principio.

Pero es por sí mismo comprensible que éste será un desarrollo de tipo completamente diferente a aquel que es estudiado durante la aparición de las funciones elementales del niño. Ésta constituye una diferen-

cia esencialísima, que es para nosotros muy importante señalar, ya que en el caso dado ella es también una de las características fundamentales.

Sabemos que, en relación con las formas principales de adaptación del hombre, en relación con el desarrollo de la lucha del hombre con la naturaleza, la diferencia esencial de la forma zoológica con respecto a la forma histórica en el hombre se encierra en que, en la primera tienen lugar cambios anatómicos del organismo y el desarrollo biológico animal decursa sobre la base de cambios orgánicos de la estructura, mientras que en la historia humana comenzó a tener lugar un desarrollo intensivo de las formas de adaptación del hombre a la naturaleza sin esas variaciones orgánicas esenciales.

Por último, se debe señalar que la relación entre el desarrollo natural del niño –según la maduración de su aparato orgánico, que está en la base de la conducta– y aquellas formas acerca de las que hablamos, no posee carácter evolutivo, sino revolucionario: el desarrollo tiene lugar, no por el camino del cambio y la acumulación lenta, paulatina, de pequeñas variaciones, cuya suma, al final, proporciona cierta modificación esencial. Aquí, en el propio inicio, observamos un desarrollo de tipo revolucionario, dicho de otro modo, cambios bruscos y de principios del propio tipo de desarrollo, de las propias fuerzas impulsoras de este proceso, y es bien conocido que la presencia de cambios revolucionarios junto a los evolutivos no son características que excluyan la posibilidad de aplicar el concepto de desarrollo a este proceso.

Ahora pasemos, directamente, al análisis de estos momentos del cambio en el tipo de desarrollo.

Nos es bien conocido que en la psicología infantil contemporánea hay 2 teorías de la génesis más o menos reconocidas universalmente: una de ellas distingue, en el desarrollo de la conducta, 2 niveles fundamentales; la otra, por su lado, distingue 3. La primera se inclina a señalar que toda la conducta en el desarrollo atraviesa por 2 estadios principales: el de la conducta instintiva o que se ha dado en llamar estadio del reflejo incondicionado, de la función innata o heredada y el segundo estadio, el de las reacciones adquiridas por experiencia personal o de los reflejos condicionados, el estadio de la domesticación, en su aplicación a los animales.

La otra teoría tiende a separar aún más este segundo estadio (el de las reacciones adquiridas por experiencia personal) y a diferenciar la etapa de los reflejos condicionados o hábitos y el de las reacciones intelectuales.

¿En qué se diferencia este tercer estadio del segundo?

De manera breve se puede decir que la diferencia esencial es, por un lado, el modo de surgimiento de la reacción y, por otra parte, el carácter de la función, es decir, del destino biológico de esta reacción a diferencia del hábito, que surge sólo como resultado de la prueba y el error o como resultado de los estímulos que actúan en una dirección. En el último caso

–el de las reacciones intelectuales– la respuesta aparece como la expresión de una imagen conocida, obtenida, como es evidente, como resultado de cierto cortocircuito, es decir, de cierto proceso central, interno y complejo, que aparece sobre la base de la excitación de una serie de centros que colaboran, que trazan una nueva vía.

Por consiguiente, estamos hablando de cierta reacción de tipo explosivo, en extremo compleja, por el carácter de su aparición, cuyos mecanismos son, hasta ahora, desconocidos, por cuanto nuestro conocimiento con respecto a los procesos cerebrales se encuentra aún en el escalón más inicial de su desarrollo. Entretanto, si la función de la reacción instintiva se diferencia de la función de los hábitos, sucede que también la función de los hábitos se diferencia de la función intelectual. Pues si la función biológica del hábito es la adaptación a las condiciones individuales de existencia –que resultan más o menos claras y simples–, en cambio la función de la conducta intelectual aparece como la adaptación a las condiciones notables del medio y a la situación variable en nuevas condiciones. En este terreno, entre los psicólogos tiene lugar, precisamente, una polémica: aquellos autores que se niegan a considerar el intelecto como un determinado nivel en la naturaleza, dicen que éste no es un nuevo estrato, sino sólo una subclase especial dentro de la propia clase de adquisición de habitos. Consideramos que sería una cuestión de precaución científica referirse aquí, en realidad, únicamente a 2 clases de desarrollo de conducta del niño: el de la experiencia heredada y el de la adquirida; y, dentro de la segunda resulta obligado establecer, a medida que se hacen más complejos nuestros conocimientos, no sólo 2 estadios, sino, inclusive, muchos más.

Por lo tanto, estimamos que sería correcto, en el estado actual de los conocimientos, aceptar el punto de vista defendido por el psicólogo norteamericano Thorndike, quien distingue 2 niveles (el heredado y el individual, o el interno y el adquirido) y diferencia en la conducta 2 estadios, o 2 grupos de reacciones: por un lado, los hábitos, heredados para la adaptación a condiciones más o menos prolongadas de la existencia individual, y, por otro lado, toda una jerarquía de hábitos dirigidos a la solución de nuevas tareas, que surgen ante el organismo; dicho en otras palabras: aquella serie de reacciones a la que ya hemos aludido.

Para comprender el enlace entre estas etapas del desarrollo, que nos interesan en la psicología infantil, se hace necesario dar cuenta de que entre ellas existe una relación que tiene carácter dialéctico.

Cada nueva etapa en el desarrollo de la conducta viene a ser, por un lado, la negación del estadio precedente; negación en el sentido de que aquellas propiedades (inherentes al primer estadio de la conducta) son superadas, liquidadas, y a veces se transforman en lo contrario: en el estadio superior. Por ejemplo, si tomamos un reflejo incondicionado y rastreamos qué sucede con él cuando se transforma en condicionado, veremos que toda una serie de propiedades, relacionadas con su carácter hereditario (su estereotipia): son negadas en el reflejo condicionado, porque éste es una formación temporal, flexible, que se deja influir

mucho por los estímulos colaterales, y, además, porque ellas son sólo propias del individuo dado, a quien corresponden, no por naturaleza ni por herencia, sino a causa de las condiciones adquiribles en la experiencia.

Así, cualquier etapa subsiguiente se orienta hacia el cambio o la negación de las propiedades anteriores. Sin embargo, el estadio precedente existe dentro del siguiente, lo que muestra, digamos, el estadio del reflejo condicionado. Sus propiedades son las mismas que hay en el reflejo incondicionado; éste es el mismo instinto, pero sólo que se manifiesta y existe en otra forma y de otro modo.

La psicología dinámica actual se esfuerza en estudiar la base energética de las distintas formas de la actuación. Por ejemplo, en toda una serie de cambios de las formas del instinto, estos psicólogos ven la acción del desarrollo del lenguaje infantil y su influencia sobre la conducta, y esto, como es natural, tiene para nosotros un inmenso interés en relación con el problema de la voluntad, a lo cual volveremos más adelante. No obstante, la cuestión principal que es planteada por los psicólogos es clara y comprensible. Por ejemplo, un hombre moderno se dirige al restaurante, para almorzar, por el mismo instinto natural que el animal se dirige a la caza del alimento necesario para su existencia. La conducta del animal, por su naturaleza, está basada, en su totalidad, en una reacción instintiva, mientras que en el hombre vemos, ante nuestros ojos, igual manifestación del hambre, pero el modo de conducirse se basa en otras reacciones condicionadas, que resultan completamente diferentes. En el primer caso tenemos un reflejo natural, donde una reacción sigue a otra. En el segundo caso se manifiesta una serie de cambios condicionados. Sin embargo, si observamos con detenimiento la conducta cultural del hombre, veremos entonces que el motor final de esta conducta, su base energética, su estímulo es, desde luego, el mismo instinto o la misma necesidad material del organismo, que mueve también al animal. Pero el instinto no necesita siempre de los reflejos condicionados, mientras que en el segundo caso este instinto existe en forma oculta y la actuación está de modo necesario, relacionada con una serie modificada de propiedades de este instinto.

Precisamente esta misma relación dialéctica con la negación del estadio precedente, conservándola de manera tácita, es la que tenemos con respecto al reflejo condicionado y la reacción intelectual. Thorndike, en su conocido ejemplo acerca de las tareas aritméticas, pone de manifiesto lo que, para este autor, resulta esencial, y es que el niño, que resuelve la tarea, no aplica en este problema otras reacciones, a excepción de aquellas que ha incorporado en el hábito o en la combinación de hábitos, dirigidos a la solución de una tarea nueva para él. De este modo, también aquí la reacción intelectual niega aquellos hábitos que vienen siendo algo así como una reacción encubierta, dirigida a la solución de problemas que aparecen ante el organismo, y, así todo un total de propiedades de los hábitos es liquidado en la reacción intelectual. Sin embargo, resulta que junto a esto, la reacción intelectual se reduce, en lo

esencial, no a otra cosa que a un sistema de hábitos, y este mismo sistema u organización de hábitos es asunto propio del intelecto.

Si prestamos atención a la consecutividad de los estadios en el desarrollo natural de la conducta, entonces debemos decir algo análogo también en relación con el cuarto estadio que nos ocupa aquí. Puede ser que debamos reconocer que aquellos procesos superiores de la conducta –a los cuales nos referiremos más adelante– se relacionan también con la conducta natural, en la que cada etapa tiene relaciones conocidas con la precedente: ella niega, en un determinado grado, la etapa de la conducta primitiva y, al propio tiempo, contiene la misma conducta natural en forma oculta.

Tomemos, en calidad de ejemplo, una operación como la recordación con el auxilio de signos, y veremos que, por un lado, esta recordación transcurre como no lo hace la recordación habitual al establecerse los hábitos. La recordación, en las reacciones intelectuales, goza de ciertas propiedades que están ausentes en el primer caso. Al mismo tiempo, si, como lo mostró el análisis, descomponemos el proceso de recordación (que se apoya en signos) en sus partes constitutivas, con facilidad podremos descubrir que, a final de cuentas, este proceso contiene en sí aquellas mismas reacciones que son características también de la recordación natural, pero sólo en una nueva combinación. Y he aquí que esta nueva combinación es la que constituye el objeto principal de nuestras investigaciones en psicología infantil.

¿En qué consisten estos cambios principales? Están dados por el hecho de que, en el estadio superior de desarrollo de la naturaleza, el hombre alcanza el dominio de su propia conducta, somete a su poder sus propias reacciones. De modo análogo a como él domina la acción de las fuerzas externas de la naturaleza, domina también sus propios procesos de actuación sobre la base de las leyes naturales de ésta. Como la base de las leyes naturales de la conducta son las leyes de los estímulos–reacciones, precisamente por esto es imposible gobernar su propio comportamiento, pero la clave para esto se halla en el dominio del sistema de estímulos. El niño domina la operación aritmética, habiendo dominado el sistema de estímulos aritméticos.

Del mismo modo, el niño somete a su poder todas las restantes formas de la conducta, controlando los estímulos, por lo que el sistema de éstos resulta ser una fuerza social, que le es dada al niño desde afuera.

Con el fin de que todo esto se haga completamente claro, vamos a seguir el proceso de aquellos estadios, por los que atraviesa, en el niño, el desarrollo de la operación de conquista de su propia conducta. Para esto recurriremos a un ejemplo experimental, que ya utilizamos al hablar de la reacción de selección. Aquí no estará fuera de lugar relatar, en pocas palabras, cómo es que cambia esta reacción en el proceso de la recordación y por qué es que caracterizamos las propiedades del desarrollo con estos cambios.

¿En qué consiste, pues, el desarrollo de la reacción de selección en el niño? Sabemos que para investigar este proceso se emplean, diga-

mos, 5 estímulos– 8 estímulos, y al niño se le propone contestar, a cada estímulo, con una reacción distinta, por ejemplo: ante la luz reaccionar con 1 dedo; ante la roja con otro; ante la amarilla, con otro, etcétera. Sabemos también que esta reacción de selección se instala en el niño –según los datos de la vieja psicología experimental– en el sexto año de vida. Se precisó, asimismo, que, en el adulto, la reacción de selección compleja se forma de una manera aún más difícil, y que, ante una gran cantidad de estímulos, son necesarios esfuerzos especiales para seleccionar reacciones que corresponden a cada uno de ellos.

Por ejemplo, si presentamos la tarea de reaccionar ante la luz roja con la mano izquierda y ante la azul, con la derecha, entonces la selección se hace rápidamente y la reacción transcurrirá con más facilidad que si damos a seleccionar colores (entre 3-4 ó entre 5-6). Ya señalamos que el análisis de los viejos experimentos condujo a los psicólogos a la conclusión de que en la reacción de selección no hay, propiamente, una elección, que en ella tiene lugar un proceso de otro carácter, que sólo por su aspecto externo es que puede ser tomada como una selección. En realidad ocurre otra cosa. Toda una serie de investigaciones ofrece fundamento para suponer que, en la base de la reacción de selección, se halla una forma muy compleja de conducta, que debemos diferenciar los estímulos, que aparecen en desorden, de los estímulos organizados, que en esta reacción tiene lugar el cierre de toda una serie de enlaces condicionados, o que, utilizando el lenguaje de la vieja psicología, tiene lugar la consolidación de la consigna verbal. No obstante, si para recordar dicha consigna utilizamos un recurso mnemotécnico, que es característico en general para la memorización, entonces podremos facilitar el establecimiento de una reacción de selección correcta.

Procedemos del modo siguiente: le damos al niño de 6 años y después de 7 años – 8 años, una serie de estímulos (por ejemplo, una serie de láminas) y le pedimos que, ante cada lámina, reaccione con un movimiento distinto: ya sea mover la llave correspondiente, ya hacer un movimiento con un dedo. Además, le damos al sujeto la posibilidad de auxiliarse de determinado medio para la solución de esta operación interna e intentamos observar cómo es que se conduce el niño en estos casos.

Es interesante que el niño siempre emprende esta tarea, que nunca la rechaza. Es tan poco lo que él sabe sobre sus fuerzas psíquicas, que no le parece que la tarea le sea imposible, a diferencia del adulto que, como mostró el experimento, siempre se niega y dice: «No, esto no lo podré hacer.» Y realmente, si al sujeto adulto se le da una consigna como la mencionada, entonces, varias veces, vuelve a preguntar para que se le repita la orden, regresa al color anterior, pide que le digan ante qué color él debe reaccionar y con qué dedo. El niño, por su parte acomete la tarea, oye la consigna e intenta, de inmediato, realizar la tarea.

Comienza el experimento. Por regla general todos los niños tienen en seguida dificultades; en 90 % de los casos se equivocan; pero, los niños mayores, habiendo logrado 1 reacción – 2 reacciones, preguntan,

de manera ingenua, en relación con los estímulos restantes, ante qué color hay que reaccionar con qué dedo.

Precisamente este estadio temprano en el niño lo hemos tomado como **inicial,** ha sido estudiado y descrito, y todos tenemos derecho a llamarle **estadio primitivo o natural del desarrollo de las reacciones.**

Está claro para nosotros, por qué dicho estadio es primitivo, natural y común a todos los niños. Éstos, en su inmensa mayoría, se conducen precisamente así en el caso de las reacciones no complejas. Este estadio es primitivo por el hecho de que la conducta del niño está, en este caso, determinada por sus posibilidades de impresión mnémica directa, por el estado natural de su aparato cerebral. Si el niño intenta asimilar la reacción compleja de selección con 10 estímulos, se explica por el hecho de que él aún no sabe de qué es capaz y opera con lo complejo como con lo simple. Dicho de otro modo, el niño trata de reaccionar ante una estructura compleja valiéndose de medios primitivos.

Más adelante, el experimento se plantea de la manera siguiente: una vez que se ha visto que el niño no se las puede arreglar con la tarea que tiene delante echando mano de sus recursos primitivos, intentamos introducir en la experiencia una modificación: una nueva serie de estímulos. Éste es el método principal del que se valen, por lo común, las investigaciones de la conducta cultural del niño.

Además de los estímulos que deberán evocar una u otra reacción de selección, le damos al niño una serie de estímulos complementarios: una serie de láminas pegadas en teclas, por separado, y le proponemos relacionar una lámina dada con una determinada tecla de las que él tiene que accionar. Por ejemplo, se formula la tarea, digamos, de apretar la tecla en la que está dibujado un **trineo** ante la presentación de la lámina en la que hay **un caballo.** En este caso, el niño, al recibir la consigna, ya ve que ante **el caballo** hay que apretar allí donde hay **un trineo;** ante **el pan** hay que apretar donde está un cuchillo. Ahora la reacción transcurre bien, ha salido ya de su estadio primitivo, puesto que el niño reacciona no sólo en dependencia de las condiciones primitivas; en él aparece, de manera inmediata una regla, una norma para la solución de la tarea; el niño lleva a cabo la selección con la ayuda de una reacción generalizada. Al seleccionar entre 10 estímulos correspondientemente cambian también las propiedades de la reacción. De aquí resulta que la ley de crecimiento de la duración del aprendizaje, en dependencia del número de estímulos, ya no tiene fuerza; es indiferente si usted varía la cantidad de estímulos (4, 8, 5, 10): la calidad de la reactivación ante los estímulos no cambia.

Pero sería erróneo pensar que el niño domina de inmediato y por completo esta forma de conducta. Basta sólo tomar las mismas láminas y redistribuirlas para que se deshagan los enlaces y no aparezcan de nuevo; si, en lugar de la llave con **el trineo,** sobre la lámina **caballo** se coloca la tecla con **el cuchillo,** y si supongamos, que, en un inicio, decimos que ante la lámina **caballo** hay que apretar la tecla que tiene **el**

cuchillo, entonces resulta que el niño no se da cuenta, al principio, que las láminas auxiliares han sido cambiadas de lugar, y, si le preguntamos si será capaz o no de recordar, responde «que sí lo será», sin dar muestras de duda. El niño oye la consigna, pero, cuando cambiamos realmente la posición de las láminas, no da una reacción de selección de correcta. estadio transcurre de manera variada, aunque lo fundamental en la conducta de todos los niños consistirá en que ellos recurrirán a estas láminas sin comprender aún de qué modo es que funcionan, aunque se dan cuenta que de algún modo **el caballo** «ayudó» a encontrar **el trineo.** El niño ve este complejo enlace interno de forma puramente externa; él siente, asociativamente, que el hecho es evidente, que la lámina deberá ayudarlo a actuar, aunque no pueda explicar el vínculo interno que está en la base de todo esto.

Un ejemplo simple de dicho estadio en el desarrollo de las operaciones, es el experimento que fue llevado a cabo con una niña pequeña. La madre le da a la pequeña un encargo, análogo al que hay en el test de Binet: ir a la habitación vecina y ejecutar 3 operaciones pequeñas. La madre, al darle el encargo, en algunas ocasiones se lo repite varias veces y otras, se lo dice sólo una vez. La niña nota que, en aquellos casos en que la madre se lo dice varias veces logra cumplir el encargo, lo recuerda y por fin comienza a comprender que es necesario que la madre repita varias veces la orden. Cuando la madre le da una nueva encomienda, la niña dice: «Dímelo otra vez», y sin oír más se va. La niña ha notado el enlace que existe entre la repetición y el éxito en la ejecución de la tarea, pero no comprende que la repetición por sí misma no ayuda a hacer esto, que es necesario oír la repetición, captarla claramente y sólo entonces será más fácil ejecutar la encomienda.

Por consiguiente, la relación externa entre el estímulo y el medio —en lugar del enlace psicológico interno entre ellos— es lo que es característico para este tipo de operaciones.

Es interesante ver qué cercanos a esto están los fenómenos que se observan en el hombre primitivo y que, con frecuencia se abarcan bajo la denominación de **pensamiento mágico.** Este pensamiento aparece sobre la base de conocimientos insuficientes de las leyes propias de la naturaleza y se apoya en que el hombre primitivo toma el enlace entre las ideas como relación entre las cosas.

Una de las imágenes típicas de la magia es la siguiente: con el fin de hacerle daño a una persona, la gente primitiva recurría a la brujería, intentaban conseguir una porción de cabellos o una imagen de dicha persona y la quemaban, suponiendo que, con esto, se le haría un «daño». Aquí la relación mecánica de las ideas sustituye al vínculo entre los objetos. ¿Cómo es que la gente primitiva provocaba la lluvia? Pues bien, intentaban hacerlo por medio de una ceremonia mágica: primero comenzaban a soplar entre los dedos representando al viento, y después llevaban a cabo un ritual en el que a la tierra, le caía agua, y si ésta se empapa-

ba, significaba que así se lograría que lloviera. La relación ideal se convierte en una relación material.

En el niño, en aquel estadio del que hablamos, tiene lugar el fenómeno inverso: el enlace entre las cosas es tomado como si fuera un enlace entre las ideas; la relación entre 2 láminas se toma como si fuera una relación psicológica. Dicho de otro modo, tiene lugar la utilización inadecuada de una ley, su utilización externa, asociativa. Este estadio puede ser denominado **de la psicología ingenua.** El propio término **psicología ingenua** –que fue introducido junto a la expresión **física ingenua,** propuesta por Lipmann y Bohen, así como también por Köhler– significa que, si en ciertos animales hay una experiencia ingenua del uso práctico de los instrumentos, entonces en el hombre hay una experiencia análoga en relación con sus operaciones psicológicas. En ambos casos, la experiencia es ingenua, ya que es adquirida por una vía directa, simple. Pero como esta experiencia tiene límites, entonces la física ingenua del mono conduce a toda una serie de fenómenos interesantes. El mono tiene muy pocas noticias en relación con las propiedades físicas de su propio cuerpo, esta física ingenua la construye sobre su experiencia óptica y resulta algo parecido a un hecho conocido, descrito por Köhler: si el mono ha aprendido a alcanzar un fruto con la ayuda de un palo, entonces, en el caso en que no tiene a mano dicho palo recurre a una penca e intenta conseguir con ella el fruto. ¿Por qué es posible este error? Porque ópticamente la penca tiene parecido con el palo, aunque físicamente el mono no conoce las propiedades del palo. Del mismo modo opera con un zapato, con las alas de un sombrero de guano, con una toalla o con cualquier objeto.

Estas insuficiencias de la **física ingenua** se manifiestan en el mono de una forma aún más interesante cuando él quiere alcanzar una fruta colocada a gran altura: intenta colocar una caja en ángulo o en el canto de la pared y se pone furioso cuando la caja se cae. Otro mono apoya la caja en la pared a la altura de su talla y la aprieta contra dicha pared con la esperanza de que, en tal posición, la caja se sostendrá. Todas estas operaciones de los monos se explican de manera muy sencilla si atendemos a su vida natural en el bosque, donde los monos adquieren su experiencia física ingenua: esta situación suele ocurrir cuando ellos tienen la posibilidad de sostenerse en las ramas, que parten desde el tronco de un árbol en igual dirección, que en el caso en que el mono quiere pegar la caja a la pared. Todas estas operaciones erróneas son provocadas en el mono por su conocimiento insuficiente de las propiedades físicas de su propio cuerpo y de los otros cuerpos.

Este experimento, trasladado a los niños, muestra que, la utilización de instrumentos en la edad temprana, es también una función de su **física ingenua,** es decir, de aquello que depende de en qué medida el niño –que ya ha adquirido determinada experiencia– ha quedado en condiciones de utilizar ciertas propiedades de las cosas, con las cuales tiene que ver, y hacia las cuales tiene que elaborar una determinada

actitud. Análogamente y como resultado de la utilización práctica de los signos se manifiesta la experiencia de su uso, que permanece aún como una experiencia psicológica ingenua.

Para comprender qué se recuerda mejor después de la repetición, es necesario tener ya cierta experiencia en la recordación, y en los experimentos se observa cómo esta recordación transcurre; es comprensible que la recordación infantil se refuerce con la repetición.

El niño que no comprende las relaciones entre la repetición y la recordación, no posee una experiencia psicológica suficiente con respecto a las condiciones reales en que transcurren sus propias reacciones y utiliza esta experiencia de manera ingenua.

¿Se adquiere o no esta experiencia psicológica ingenua? Sin duda se adquiere, como se adquiere también la experiencia física ingenua en virtud de que el niño opera con objetos, produce movimientos, domina unas u otras propiedades de las cosas, aprende a manejarlas. Precisamente así es como el niño, en el proceso de su adaptación, recuerda y ejecuta distintas encomiendas, es decir, realiza toda una serie de operaciones psicológicas. Mientras lleva a cabo estas operaciones el niño acumula, obtiene una cierta experiencia psicológica ingenua, comienza a utilizar correctamente uno u otro signo. De este modo, el niño en este estadio de utilización mágica de los signos los usa por su parecido puramente externo. Sin embargo, esta etapa no se prolonga mucho en el niño. Éste se convence de que, con el auxilio de cierta disposición de las láminas, él recuerda la reacción de selección, mientras que si recurre a otra disposición no lo logra. Es así como el niño llega al descubrimiento del carácter especial de su recordación y pronto comienza a decir: «No, pon esta lámina aquí.» Cuando le dicen que ante la lámina caballo se debe accionar la tecla en que está dibujado **el pan**, él dice: «No, yo toco la tecla en la que está dibujado **el trineo**.» De este modo turbio, pero paulatino, el niño comienza a acumular una experiencia con relación a su propia recordación.

Habiendo asimilado de forma ingenua en qué consiste esta operación de recordación, el niño pasa ya al estadio siguiente. Si le damos láminas en desorden, ya él mismo las distribuye en un determinado orden y, por sí mismo, establece ciertos enlaces; ya no opera de manera externa con los signos, sino que sabe que la presencia de ciertos signos lo ayuda a realizar una operación determinada, es decir, a recordar, utilizando los signos dados.

En esto, de una manera muy rápida, el niño –valiéndose de un enlace ya preparado– establecido en la experiencia anterior, en este caso caballo-trineo o pan-cuchillo, pasa, por sí mismo, a la creación de enlaces; en este período, el niño ya no tropieza con dificultades en formar estas asociaciones y recordarlas. Dicho de otro modo, esta etapa se caracteriza porque el niño, apoyándose en la relación que le damos, pasa hacia la construcción de nuevas relaciones. Se puede llamar a esta etapa **de utilización de signos externos**. Ella se caracteriza porque al utilizar signos en las operaciones internas del niño, comienzan a formarse por sí mis-

mos nuevos enlaces. Y esto es lo más importante de todo aquello que queríamos exponer: el niño organiza los estímulos para ejecutar su reacción.

En esta etapa vemos con claridad la manifestación de las leyes genéticas fundamentales, con arreglo a las cuales se organiza la conducta del niño. Esta conducta está compuesta de reacciones que el niño quiere orientar por una determinada vía. Para esto organiza aquellos estímulos que se encuentran en el exterior y los utiliza en la realización de la tarea que le ha sido propuesta. Esta etapa dura en el niño poco tiempo, más adelante tiene lugar el tránsito hacia la forma siguiente de organización de su actividad.

Después de reproducir varias veces el mismo experimento, el investigador comienza, paulatinamente, a observar lo siguiente: el tiempo de la reacción disminuye cada vez más; si antes se exigía para su realización fracciones de segundos y más, en cambio, ahora, esta reacción ocupa ya sólo 200 ms; esto significa que la reacción se acelera en el tiempo 2,5 veces. El cambio más importante consiste aquí, en que el niño en la operación interna de recordación, utiliza medios externos; deseando gobernar su reacción, gobierna los estímulos, no obstante, después, el niño desecha poco a poco los estímulos externos, que están ante él, y ya no les presta más atención. Al ejecutar la reacción de selección, el niño opera como operaba antes, pero ya deja de lado una serie de estímulos. Aquí, la diferencia consiste en que la reacción externa se interioriza en el niño; aquella reacción, que primero le era imposible, ante la presencia de un gran número de estímulos, ahora se hace posible.

Imaginémonos lo que ha sucedido: cualquiera operación externa tiene, como se dice, su representación interna. ¿Qué significa esto? Hacemos un determinado movimiento, reorganizamos ciertos estímulos; aquí uno, aquí otro. A todo esto corresponde un determinado proceso cerebral; como resultado de una serie de tales experiencias, en el tránsito desde la operación externa a la interna, todos los estímulos-medios resultan ya innecesarios, y la operación comienza a realizarse en ausencia de los estímulos mediatizadores. En otras palabras, tiene lugar aquello que hemos denominado convencionalmente proceso de interiorización. Si la operación externa se hizo interna, esto quiere decir que tuvo lugar su traslación hacia el interior o el tránsito de la operación externa hacia la interna.

Basándonos en experiencias que hemos llevado a cabo podemos bosquejar 3 tipos fundamentales de esta interiorización, es decir, el paso de la operación desde afuera hacia adentro. Presentaremos estos tipos y trataremos de mostrar en qué medida estos resultados son típicos para el niño cultural en general y, en particular, por ejemplo, para el desarrollo de la memoria en el niño.

El primer tipo de retirada de la operación hacia dentro es aquél que hemos denominado, de manera convencional, del tipo de la sutura. Sabemos cómo es que tiene lugar esto en el tejido vivo. Tomamos los

2 extremos del tejido rasgado y en un inicio lo cosemos con un hilo. Gracias a que los 2 extremos del tejido se unen es que se origina la fusión (coaptación) de estos tejidos, y cuando se logra esto, entonces se puede retirar el hilo que fue utilizado, obteniéndose, en lugar de un enlace artificial, una fusión sin costura.

Cuando el niño une los estímulos con la reacción, en un principio lo que hace es suturar el estímulo dado con la reacción correspondiente. Para recordar que la lámina, en la que está dibujado **un caballo,** corresponde a la tecla en la que está dibujado **un trineo,** el niño promueve entre ésta y el dibujo un miembro intermedio, precisamente el dibujo del **trineo;** esto es lo que sutura el estímulo con la reacción dada. Poco a poco, esta sutura desaparece y se forma un enlace directo entre el estímulo y la reacción. Si la costura desaparece, entonces como es lógico, la reacción se acelera, y aquella operación que exigía 500 **ms,** necesita ahora sólo 150 **ms,** puesto que la vía desde el estímulo hasta la reacción se ha hecho más corta y la operación, que era mediatizada, pasa a ser directa.

El segundo tipo de interiorización es la total. Imaginémonos que el niño reacciona muchas veces antes una misma lámina por medio de dibujos en los que están representadas las mismas cosas que le son comprensibles. Si el niño reaccionó 30 veces de este modo, entonces, se puede afirmar que ya al niño recordará que ante la lámina de **un caballo** se debe accionar la tecla donde está dibujado **un trineo,** es decir, él pasa hacia adentro toda la serie de estímulos externos. Éste será el tránsito hacia el interior de toda la serie, y aquí ese tránsito de la operación consiste en que desaparece la diferencia entre los estímulos internos y externos.

Por fin, el tercer y más importante tipo de tránsito de la operación externa hacia adentro consiste en que el niño asimila la propia estructura del proceso, incorpora las reglas según las cuales se utilizan los signos externos, y como en él hay más estímulos internos y con ellos opera más fácilmente que con los externos, entonces, como resultado de la asimilación de la propia estructura, el niño pasa pronto a la utilización de esta estructura según el tipo de una operación interior. Entretanto, el niño dice: «No me hace falta ya la lámina, lo voy a hacer yo mismo», y es así que comienza a valerse de los estímulos verbales.

Como conclusión estudiaremos este período en el ejemplo del desarrollo de los conocimientos aritméticos del niño.

En el estadio natural, o primitivo, el niño resuelve problemas por una vía directa. Después de la resolución de las tareas más simples, pasa a la fase de utilización de signos sin tener conciencia del modo de acción de éstos. Más adelante viene el estadio de utilización de los signos externos, y, por fin, el de los signos internos.

Cualquier desarrollo aritmético del niño deberá tener, ante todo, como punto de partida, el estadio natural o primitivo. ¿Puede o no el niño de

3 años decir, a simple vista, qué grupo de objetos es mayor: uno de 3 manzanas u otro de 7 manzanas? Puede. ¿Y puede o no el niño –si usted se lo pide– en condiciones de una mayor diferenciación dar la misma respuesta, si en un grupo hay 16 manzanas y en el otro 19 manzanas? No, no puede. En otras palabras, tendremos el estadio natural que se determina sólo por las leyes naturales, cuando el niño compara, a simple vista, las cantidades necesarias. Sin embargo, sabemos que el niño con gran rapidez y casi sin que se advierta, pasa de este estadio a otro, y cuando es necesario saber dónde hay más objetos, resulta que la mayoría de los niños, en un medio culto, comienza a contar; a veces hace esto antes de que comprenda qué es contar, diciendo: 1, 2, 3 y así toda una serie, aunque el conteo genuino le es aún desconocido. Para comprobar el que muchos niños comienzan a contar antes de comprender qué cosa es eso, los investigadores, como, por ejemplo, Shtern, observaron un grupo de niños, que sabían contar, pero que no entendían qué cosa es el conteo. Así, si se le pregunta a tal niño: «¿Cuántos dedos tienes en la mano?», él sigue la serie numérica y dice «Cinco.» Y, si se le pregunta: «¿Cuántos tengo yo?» Y se le ordena contarlos, el niño responde: «No, yo no sé contar.» Esto significa que el niño es capaz de aplicar dicha serie sólo a sus propios dedos y no a una mano ajena.

Otro ejemplo de Shtern. El niño cuenta los dedos: «1, 2, 3, 4, 5» y, cuando le preguntan: «¿Cuántos tienes en total?», él responde: «Seis.» Le preguntan de nuevo: «¿Por qué seis?» Él responde: «Porque éste es el quinto y en total hay seis.» En el niño no existe una imagen clara de la suma, en otras palabras, el niño, de una forma puramente externa, «mágica», asimila una determinada operación sin conocer aún sus relaciones internas.

Finalmente, desde este estadio el niño pasa hacia el conteo real; comienza a comprender qué significa contar sus propios dedos; pero, todavía lo hace por medio de los signos externos. En esta etapa el niño cuenta fundamentalmente con los dedos, y, si le proponen la tarea: «He aquí siete manzanas, quita dos, ¿cuántas quedan?», para solucionar esta tarea, va desde las manzanas a los dedos, y, en el caso dado, éstos realizan el papel de signos. Él extiende 7 dedos y después quita 2, quedan 5. Dicho de otro modo, el niño soluciona la tarea con el auxilio de signos externos. Basta prohibirle que mueva las manos para que no se halle en condiciones de llevar a cabo la operación correspondiente.

Pero sabemos muy bien que el niño pasa muy rápidamente del conteo con los dedos al conteo en la mente; si el niño de edad mayor no necesita quitarle 2 a 7, ya no cuenta con los dedos, sino mentalmente. Entretanto, el niño pone de manifiesto los 2 tipos fundamentales de interiorización de que hablamos. En un caso, el conteo en la mente es la interiorización del todo, de toda la serie externa (por ejemplo, contado para sí mismo 1, 2, 3, etcétera).

En otro caso se descubre en el niño la interiorización del tipo de la sutura a que nos referimos más arriba. Esto tendrá lugar si el niño se

entrena y después dice el resultado, por lo que al final, no necesita de las operaciones intermedias y da, directamente, el resultado. Esto tiene lugar en cualquier cálculo tabular. Todas las operaciones intermedias desaparecen y el estímulo induce, de manera directa, el resultado necesario.

Otro ejemplo se refiere al desarrollo del habla. El niño, en un inicio, se encuentra en el estadio natural, primitivo, o propiamente preverbal: grita y emite sonidos indiferenciados en distintas situaciones; ésta es una acción externa pura. En esta etapa, cuando le es necesario exigir alguna cosa, recurre a los medios naturales, apoyándose en los reflejos directos o en los condicionados. Después aparece el estadio consistente en que el niño descubre nuevas normas o estructura externa del habla; él nota que a cada cosa le pertenece su palabra y que dicha palabra es una designación convencional de la cosa. Durante largo tiempo el niño considera esta palabra como una de las propiedades de la cosa dada. Las investigaciones, llevadas a cabo sobre niños de mayor edad, mostraron que esta actitud hacia las palabras, como si se tratara de propiedades naturales de las cosas, permanece durante largo tiempo.

Existe una interesante anécdota filológica, que muestra cuál es la actitud que se detecta en los pueblos de baja cultura hacia su idioma: el relato en el libro de Fedorchenko acerca de cómo el soldado conversa con el alemán y razona con respecto a la ventaja del idioma, de qué idioma es mejor o más concreto. Así, el ruso demuestra que la lengua rusa es la mejor diciendo: «Tomemos, por ejemplo, el cuchillo, en alemán será **messer**, en francés, couteau y en inglés **knife**, pero es que esto en realidad es **nozh**, es decir, que nuestra palabra es la más correcta.» Se supone que el nombre de la cosa es la expresión de su verdadera esencia.

El segundo ejemplo de Shtern en relación con el niño que habla en 2 idiomas refleja la misma situación: cuando al niño le preguntan cuál es el idioma correcto, él dice que el alemán es correcto puesto que **wasser** es precisamente «aquello que se puede beber», y no aquello que en francés se llama l'eau. De esta manera vemos que en el niño se crea un vínculo entre el nombre de la cosa y la propia cosa, considerando a dicho nombre como una de las propiedades de la cosa junto a las demás propiedades. Dicho de otro modo, el enlace externo de los estímulos o el enlace entre las cosas es tomado como una relación psicológica.

Se sabe que en la gente primitiva existe una actitud «mágica» hacia las palabras; así, en los pueblos que han crecido bajo la influencia de los prejuicios religiosos –por ejemplo, los hebreos– existe una actitud mágica hacia las palabras y tienen palabras tales que no se pueden pronunciar, y, si es necesario hablar de algo –digamos de un difunto–, entonces, junto a esto, añaden las palabras: «Que esto no le sucedà a vuestra casa», o este otro ejemplo: «Usted sabe que al diablo no se le debe mencionar puesto que, si se le nombra, aparece.» Lo mismo suce-

de con respecto a las palabras que designan objetos vergonzosos; ellas adquieren los matices de estas cosas vergonzosas y da vergüenza pronunciarlas. En otras palabras, éste es un residuo del traslado hacia signos condicionados de las propiedades de aquel objeto que se denomina con dichos signos.

El niño pasa muy pronto desde este estadio de considerar las palabras como una propiedad cualitativa del objeto a la designación condicionada de las palabras, es decir, utiliza las palabras en calidad de signos, de manera particular en aquel estadio **egocéntrico,** del lenguaje, del que ya hablamos, cuando el pequeño razonando consigo mismo, planifica las operaciones más importantes que tendrá que realizar; al final, es conocido, que después de este estadio se arriba al subsiguiente: al del lenguaje interior en el sentido propio de esta palabra.

Es así que en el desarrollo del habla del niño observamos las mismas etapas: la **natural,** la «mágica» (en la que su actitud hacia las palabras es como hacia una propiedad de la cosa) después **la etapa del lenguaje externo** y, por último, la **del lenguaje interno.** Este último estadio es propiamente el del pensamiento.

Se puede hablar por separado de todos y cada uno de estos ejemplos. Sin embargo, después de lo expuesto podemos aceptar que, las etapas principales de formación de la memoria, la voluntad, la aritmética y el habla son las mismas acerca de las que hemos tratado y por las que atraviesan, en su desarrollo, todas las funciones psíquicas superiores del niño.

EL MÉTODO INSTRUMENTAL EN PSICOLOGÍA*

1. En la conducta del hombre se encuentra todo un conjunto de recursos artificiales, dirigidos hacia el dominio de los procesos psíquicos propios. Estos medios, por analogía con la técnica, pueden ser denominados, en justicia y de una manera convencional, como **herramientas** o **instrumentos psicológicos** (según la terminología de Claparede: la técnica interna, y según Turnvald: modus operandi).

2. Esta analogía, como cualquier otra, no es absoluta, no hay una coincidencia total de todas las denotaciones de ambos conceptos; por ello es imposible esperar de antemano que, en dichos medios, encontremos todo lo que caracteriza a las herramientas de trabajo Para justificarse, esta analogía deberá ser cierta en lo fundamental, en lo central, en la característica más esencial de estos 2 conceptos cercanos. Esta característica decisiva resulta ser el papel de estos medios en la conducta, que es análogo al papel de la herramienta en el trabajo.

3. Las herramientas psicológicas son formaciones artificiales; son sociales por su naturaleza, y no dispositivos orgánicos o individuales; su objetivo es gobernar los procesos de la actuación, ajena o propia, del mismo modo que está dirigida la técnica a gobernar los procesos de la naturaleza.

4. Como ejemplos de herramienta psicológica y de sus sistemas complejos pueden servir: el idioma; las distintas formas de numeración y del cálculo; los recursos mnemotécnicos; la simbología algebraica; las obras de arte; la escritura; los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos; todas las formas posibles de signos convencionales, etcétera.

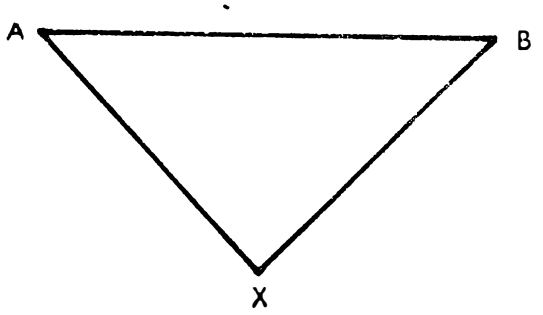
5. Estando incluida en el proceso de la conducta, la herramienta psicológica transforma, de igual modo, el transcurso y toda la estructura de las funciones psíquicas, determinando, con sus propiedades, el andamiaje del nuevo acto instrumental, del mismo modo que la herramienta técnica transforma el proceso de adapta-

* Tesis de un informe leído en la Academia de Educación Comunista «N. K. Krupskaia», en el año 1930.

ción natural, determinando la manera de realizar las operaciones laborales.

6. Los actos y procesos originarios (naturales) de la conducta se deben diferenciar de sus funciones y formas convencionales o instrumentales. Los primeros surgieron y se conformaron en mecanismos especiales (durante el proceso del desarrollo evolutivo), y son comunes al hombre y a los animales superiores; los segundos constituyen una adquisición más tardía de la humanidad, son resultantes del desarrollo histórico, son una forma específicamente humana de comportamiento. En este sentido, Ribot llamó **atención involuntaria** a la natural, y **voluntaria**, a la instrumentada, viendo en ella un producto del desarrollo histórico (ver el punto de vista de P. Blonskij).

7. Los actos convencionales (**instrumentales**) no deben ser concebidos como sobrenaturales o milagrosos, que obedecen a ciertas leyes nuevas. Los actos instrumentales son aquellos mismos naturales, y pueden ser descompuestos y reducidos a estos últimos hasta el final y sin residuo, como cualquier máquina (o herramienta técnica) puede ser desarmada, en un sistema de procesos y fuerzas naturales. Lo que es convencional es la combinación (la construcción) y a la dirección, la sustitución y utilización de estos procesos naturales. La relación de los procesos instrumentales y naturales puede explicarse por medio del siguiente esquema triangular:



En la recordación **natural** se establece **un** enlace asociativo directo **(reflejo condicionado) A-B** entre los 2 estímulos **A** y **B**; en la recordación mnemotécnica convencional de la misma impresión, esto se hace con el auxilio de la herramienta psicológica **X** (un «lazo en el pañuelo»), en lugar de este **enlace** directo **A-B** se establecen 2 nuevos: **A-X** y **B-X**; cada uno de ellos es también un proceso reflejo-condicionado natural, determinado por las propiedades del tejido cerebral, lo mismo sucede con el enlace **A-B**; lo que resulta nuevo, convencional, instrumental, es el acto de sustitución de un

enlace **A-B** por 2: **A-X** y **X-B** que conducen al mismo resultado, pero por otra vía; la dirección artificial (dada por medio del instrumento) del proceso natural de cierre de un enlace condicionado aparece como algo nuevo, es decir: el uso activo de las propiedades naturales del objetivo cerebral.

8. Con este esquema se explica la esencia del método instrumental y la peculiaridad del punto de vista que establece sobre la conducta y su desarrollo. Éste método no niega ni uno sólo de los métodos científico-naturales de estudio del comportamiento ni se cruza con ellos en lugar alguno. Se puede ver la actuación del hombre como un sistema complejo de procesos naturales e intentar conocer las leyes que los dirigen, así como se puede considerar la acción de cualquier máquina como un sistema de procesos físicos y químicos. Se puede también, en otra ocasión, ver la conducta del hombre desde el punto de vista de la utilización que éste hace de sus propios procesos psíquicos naturales y los modos de esta utilización, e intentar llegar a conocer cómo es que él usa las propiedades originarias de su tejido cerebral y cómo es que gobierna los procesos que tienen lugar en el mismo.

9. El método instrumental promueve un punto de vista sobre la relación entre el acto de conducta y el fenómeno externo. Dentro de la relación general estímulo-reacción (estímulo-reflejo), promovida por los métodos científico-naturales en la psicología, el método instrumental distingue una relación doble, que existe entre la conducta y el fenómeno externo: el fenómeno externo (el estímulo) puede, en un caso, realizar el papel de objeto, hacia el cual está dirigido el acto de conducta, que resuelve una u otra de las tareas que hay delante de la persona (recordar, comparar, elegir, valorar, sopesar algo, etcétera), en otro caso realiza el papel de medio, con el auxilio del cual dirigimos y ejecutamos las operaciones psicológicas (recordación, comparación, elección, etcétera) para la solución de una tarea. En ambos casos, la naturaleza psicológica de la relación entre el acto de conducta y el estímulo externo es, en principio, diferente, y, en ambos casos, el estímulo, de un modo por completo distinto, de un modo totalmente peculiar, determina, condiciona y organiza nuestra actuación. En el primer caso sería correcto denominar objeto, al estímulo, en el segundo denominarlo **herramienta psicológica del acto instrumental.**

10. La grandiosa peculiaridad del acto instrumental –cuyo descubrimiento se halla en la base del método instrumental– es la presencia simultánea en él de estímulos de 2 órdenes, es decir: al mismo tiempo objeto y herramienta, cada uno de los cuales realiza un papel cualitativo y funcionalmente diferente. De este modo, en el acto instrumental, se promueve un nuevo miembro intermedio entre el objeto y la operación dirigida hacia él: la herramienta psi-

cológica deviene centro estructural o foco, es decir, en momento que determina funcionalmente todos los procesos que conforman el acto instrumental. Cualquier acto de conducta deviene entonces operación intelectual.

11. La inclusión de la herramienta en el proceso de la conducta (1) induce hacia la actividad a toda una serie de nuevas funciones, ligadas a la utilización de la herramienta dada y a su manejo (2); cambia y hace innecesaria toda una serie de procesos naturales, cuyo trabajo lo ejecuta la herramienta (3); transforma el devenir y diferentes momentos (la intensidad, la duración, la consecutividad, etcétera) de todos los procesos psíquicos que participan en la composición del acto instrumental, sustituye unas funciones por otras, en otras palabras, recrea o redistribuye toda la estructura de la actuación, exactamente igual que la herramienta técnica recrea toda la estructura de las operaciones laborales. Los procesos psíquicos, tomados en su conjunto, forman una cierta unidad compleja, estructural y funcional, dirigida a la solución de una tarea planteada por el objeto, y, por la concordancia y el modo de decursar –dictado por la herramienta–, forman un todo nuevo: el acto instrumental.

12. Toda la composición del acto instrumental puede ser reducida, sin dejar residuo, al sistema de estímulo-reacciones, cuando esto se ve desde el punto de vista de la psicología científico-natural; la naturaleza del acto instrumental como un todo está determinada por la peculiaridad de su estructura interna, cuyos momentos más importantes han sido enumerados más arriba (estímulo-objeto y estímulo-herramienta, recreación y combinación de las reacciones con la ayuda de la herramienta). El acto instrumental es, para la psicología científico-natural, por su composición, una formación compleja (una reacción sistémica), un todo sintético y, al mismo tiempo, un segmento muy simple de la conducta, con el que tiene que ver la investigación, una unidad elemental de la conducta desde el punto de vista del método instrumental.

13. La diferencia más esencial de la herramienta psicológica con respecto a la técnica, es la orientación de su acción hacia la psique y la actuación, mientras que la herramienta técnica –que es también promovida como un miembro intermedio entre la actividad del hombre y el objeto externo– se halla dirigida a provocar unos u otros cambios en el propio objeto. La herramienta psicológica no cambia nada en el objeto; ella es un medio de influir sobre sí mismo (o sobre otro): sobre la psique, sobre la actuación, y no un medio de influencia sobre el objeto. En el acto instrumental se pone de manifiesto, por consiguiente, la activación en relación consigo mismo y no con el objeto.

14. En esta peculiar orientación de la herramienta psicológica no hay nada que contradiga la propia naturaleza de este concepto, ya que, en el proceso de la actividad y del trabajo, el hombre, en relación con la sustancia proporcionada por la naturaleza, «...se contrapone él mismo como una fuerza de la naturaleza»;[23] en este proceso, al actuar sobre la naturaleza externa y al cambiarla, él cambia, al mismo tiempo, su propia naturaleza y actúa sobre ella: se hace a sí mismo un objeto sometido al trabajo de sus propias fuerzas naturales. El sometimiento a sí mismo y a esta fuerza de la naturaleza, es decir, de su propia actuación, es una condición imprescindible del trabajo. En el acto instrumental, el hombre se conquista a sí mismo desde afuera a través de la herramienta psicológica.

15. Se comprende que unos u otros estímulos devienen instrumentos psicológicos, no gracias a sus propiedades físicas, que son utilizadas en la herramienta técnica (la dureza del acero, por ejemplo, y otras); en el acto instrumental se aprovechan las propiedades psicológicas del fenómeno externo; el estímulo se convierte en una herramienta psicológica en fuerza de su uso como medio de influir sobre la psique y la conducta. Por eso, cualquier herramienta será, indefectiblemente, un estímulo: si ella no fuera un estímulo, es decir, si no gozara de la capacidad de influir sobre el comportamiento, tampoco podría ser herramienta. Pero no todo estímulo es una herramienta.

16. La aplicación de los instrumentos psicológicos aumenta y amplía, inconmensurablemente las posibilidades de la actuación, haciendo asequibles para las masas los resultados del trabajo de los genios (ver la historia de la matemática y de otras ciencias).

17. El método instrumental es, en esencia, un método histórico-genético, que introduce, en la investigación de la conducta, el punto de vista histórico: «La conducta puede ser —según Blonskij— comprendida sólo como historia de la conducta.» Los campos principales de investigación donde puede ser aplicado con éxito el método instrumental son:

    a) El campo de la psicología étnica y sociohistórica, que estudia el desarrollo histórico de la conducta, sus distintas etapas y formas.

    b) El de las funciones psíquicas superiores que se han formado históricamente: las formas superiores de la memoria (ver las investigaciones mnemotécnicas), de la atención, del pensamiento verbal o matemático, etcétera.

[23] K. Marx: **El capital**, t. 1, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1950, p. 184.

c) El de la psicología infantil y pedagógica. El método instrumental no tiene nada en común (a no ser el nombre) con la teoría de la lógica instrumental de Duy y otros pragmatistas.

18. El método instrumental estudia al niño, que no sólo se desarrolla, sino que también es educable, viendo en ello la diferencia esencial de la historia de la prole humana. La educación, por su parte, puede ser definida como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales del desarrollo. La educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta.

19. Si la teoría de la dotación natural (Binet) intenta captar el proceso del desarrollo natural del niño –que no depende de la experiencia escolar, ni de las influencias de la educación, es decir, que intenta estudiar al niño independientemente del grado de escolaridad que tenga–, la teoría de la aptitud o dotación escolar, pretende, en cambio, captar sólo el proceso del desarrollo escolar, es decir, estudiar al escolar en el grado dado, independientemente de qué tipo de niño sea. El método instrumental estudia el proceso de desarrollo natural y de educación como una fusión única, proponiéndose como objetivo descubrir cómo es que se reestructuran todas las funciones naturales del niño en el grado de educación. El método instrumental intenta concebir la historia de cómo el niño –en el proceso de la educación– recorre aquello que recorrió la humanidad en el transcurso de la larga historia del trabajo, o sea, «...modifica su propia naturaleza, desarrolla las capacidades dormidas en ella y somete el juego de estas fuerzas a su propio poder».[24] Si el primer método estudia al niño sólo como a un escolar, el segundo, al escolar como a un niño –independientemente de sus otras particularidades– y el tercer método, por su parte, estudia al niño dado como a un escolar.

El desarrolo de muchas funciones psíquicas naturales en la edad infantil (de la memoria, de la atención, etcétera), o no se observa en una medida por lo menos notable, o tiene lugar en un volumen tan poco significativo que no se le puede atribuir aquella inmensa diferencia que existe entre las actividades correspondientes del niño y del adulto. En el proceso del desarrollo, el niño se arma y se rearma con distintas herramientas. El niño de un grado superior se diferencia de otro de un grado menor por la medida y el carácter de sus medios, de sus instrumentos, es decir, por el grado en que gobierna su propia conducta. Las épocas fundamentales del desarrollo son los períodos averbal y verbal.

[24] K. Marx: **El capital**, t. 1, Moscú, Ed.: Gospolitisdat, 1950. pp. 164-165.

20. La diferencia de los tipos infantiles de desarrollo (dotado, defectuoso, etcétera) resulta relacionada en gran medida con el tipo y el carácter del desarrollo instrumental. La inhabilidad para utilizar sus funciones naturales y el dominio de las herramientas psicológicas determinan, esencialmente, el tipo de desarrollo infantil.

21. La investigación del estado y de la estructura de la actuación del niño exige el descubrimiento de sus actos instrumentales y el tomar en cuenta la reestructuración de las funciones naturales que toman parte en un acto determinado. El método instrumental es un modo de investigación de la conducta y de su desarrollo por medio del descubrimiento de las herramientas psicológicas y de la estructura que las mismas crean en los actos instrumentales.

22. El dominio de la herramienta psicológica y, mediante ella el de la propia función psíquica natural, eleva siempre la función dada al grado superior, aumenta y amplía su actividad, y recrea su estructura y mecanismos. Los procesos psíquicos originarios entretanto no son eliminados, entran en combinación con el acto instrumental, pero se hacen funcionalmente dependientes en su estructura del instrumento utilizado.

23. El método instrumental brinda un principio y un modo de estudio psicológico del niño; puede utilizar cualquier metódica, es decir, cualquier procedimiento técnico de investigación: el experimento, la observación, etcétera.

24. Como ejemplos de aplicación del método instrumental pueden servir las investigaciones de la memoria, el cálculo y la formación de conceptos en niños de edad escolar, llevadas a cabo por el autor o bajo su dirección.

EL PROBLEMA DEL DESARROLLO Y LA DISOLUCIÓN DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES*

El problema de las funciones psíquicas superiores constituye la cuestión central de toda la psicología del hombre. En la psicología actual no han sido todavía establecido en forma clara los principios teóricos fundamentales, sobre los que deberá ser construida la psicología del hombre como un sistema. La elaboración del problema de las funciones psíquicas deberá tener un significado central para la solución de esta tarea.

En la psicología extranjera contemporánea existen 2 principios fundamentales desde cuyo punto de vista se elabora la psicología del hombre.

El primer principio es el naturalista, es decir, aquél que considera a la psicología del hombre, sus procesos psíquicos superiores, apoyados en las mismas bases sobre las que se construye la doctrina acerca de la conducta de los animales. Tal es, por ejemplo, el principio estructuralista, que parte de la idea de que, en esencia, en la psicología del hombre no hay nada nuevo que lo diferencie, de manera radical, de la psicología del animal. El meollo de la teoría estructural se encierra en su universalidad y aplicabilidad general. Como es sabido, los propios estructuralistas afirman que la estructura es la forma original de toda vida. Folkelt, en sus experimentos, intenta demostrar que la percepción en la araña sigue las mismas leyes estructurales de la percepción humana. Estas mismas leyes estructurales fueron obtenidas al investigar la conducta de los monos antropoides. Todos los fenómenos, desde las reacciones de la araña hasta la percepción en el hombre resultaron abarcados por este único principio.

Esta universalidad de la teoría estructural responde a una tendencia de toda la psicología naturalista moderna, sobre la que, de una manera en cierto modo irónica, pero correcta, se expresó Thorndike, al señalar, que el ideal de la psicología científica es crear una línea del desarrollo desde la lombriz de tierra hasta el estudiante norteamericano. El principio estructural satisface este ideal, por cuanto se está tratando de tal ley general; la lombriz y el estudiante muestran leyes estructurales bien manifiestas. Es cierto que, dentro de estas leyes estructurales generales en el proceso del experimento y de la investigación clínica, se ve uno obligado a diferenciar estructuras «buenas» (como las

* Informe leído en la conferencia del Instituto Nacional de Medicina Experimental, el 28 de abril de 1934.

designan representantes de esta psicología) y estructuras «malas»; estructuras «fuertes» y estructuras «débiles»; estructuras diferenciadas y estructuras indiferenciadas. Pero todo esto es una diferencia cuantitativa, y, en principio, resulta que las leyes estructurales son aplicables por igual, tanto a las estructuras superiores como a las inferiores, tanto al hombre como a los animales.

La inconsistencia de este principio se dejó ver en el campo de la psicología genética y en el de la clínica en relación con el desarrollo y la disolución de las funciones psíquicas. Los fundadores de la psicología de la Gestalt –Köhler y Wertheimer– tenían grandes esperanzas en el principio estructural. En correspondencia con este principio se llevaron a cabo investigaciones con gallinas y monos. Pero resultó que, desde el punto de vista de la psicología comparativa, no tienen perspectiva alguna, ya que Köhler obtuvo en las gallinas lo mismo que en los monos. En el sentido de los principios estructurales generales no pudo establecer diferencias entre la gallina y el mono. Cuando en París se le hizo a Köhler la pregunta en relación con la percepción humana, respondió utilizando datos obtenidos en animales. Al expresar las leyes principales que fueron descubiertas en los animales –en el mono y en la gallina–, dijo que la percepción humana también se supedita a estas leyes. Como es natural, éste es su lado flaco. Todavía más, él no pudo liberarse de la impresión de que los animales se someten, en un grado mayor aún, a las leyes estructurales del campo sensorial en comparación con el hombre, en el cual dichas leyes determinan los procesos sensoriales en un grado menor. El animal se encuentra en gran dependencia de los datos objetivos, de la iluminación, de la distribución de los objetos, etcétera, y de la fuerza relativa de los estímulos, que forman parte de la situación, mostrando que se somete a las leyes de la estructura más que el hombre.

Hechos análogos se obtuvieron al intentar aplicar el principio estructural a los fenómenos del desarrollo infantil. Mientras más bajo descendía el investigador, más datos se obtenían sobre que la organización estructural de los procesos psíquicos en el niño, tiene la misma forma que en el hombre adulto. Koffka llevó a cabo un intento de recurrir al principio estructural para explicar el desarrollo. Señaló que el desarrollo de las estructuras es «fuerte» y «débil», «bueno» y «malo», diferenciado e indiferenciado, pero que todo el desarrollo tiene su alfa y omega en la «estructuralidad». Tal planteamiento del problema del desarrollo –en el campo de las psicologías infantil y comparada– resultó en extremo poco fructífero, desde el punto de vista del principio estructural. Todas las formas superiores de la percepción humana perdían su especificidad.

Plantearemos con qué dificultades se tropieza la psicología estructural cuando se trata de las disciplinas clínicas. Nos remitimos a los trabajos de Petzel, dedicados a la agnosia, en la cual él establece una sutil diferencia entre la esfera visual inferior y aquella esfera visual superior que, cuando se altera, da lugar a la agnosia. Pero cuando Petzel

pasa de la descripción al análisis resulta que todo se reduce a la estructuración, y de las funciones superiores aparecen sólo 2: la incitadora y la de prohibición. Ellas, según expresión de Schedrin, sólo pueden «remolcar» los centros inferiores, pero son incapaces de crear algo nuevo, de incorporar nuevos elementos a la actividad.

Nos detendremos aquí para tratar en detalle este aspecto de la cuestión, a fin de mostrar que la teoría estructural –que predomina en la psicología contemporánea– es inadecuada para aquel problema que constituye el objeto principal de estudio en el hombre: el problema de los procesos psíquicos superiores, puesto que, la respuesta, que proporciona la psicología estructural, se limita a decir que las funciones psíquicas superiores se reducen a las mismas funciones inferiores, sólo que más complicadas y enriquecidas en comparación con las funciones psíquicas elementales, y esto, no resuelve el problema.

La psicología descriptiva, o psicología como ciencia del espíritu, representa la segunda línea en la psicología del hombre, y, en contraposición a los principios naturalistas –que reducen las formaciones superiores específicamente humanas a las leyes, presentes en las inferiores– declara que las funciones psíquicas superiores son formaciones de naturaleza espiritual pura, que no tienen una explicación causal y que no necesitan del análisis genético. Estas peculiaridades de la vida psíquica pueden ser comprendidas, pero no explicadas. Se las puede sentir, pero no se las puede colocar en depedencia causal de los procesos cerebrales, de los procesos de la evolución, etcétera. El callejón sin salida al que conduce esta concepción idealista es evidente sin que sean necesarias aclaraciones ulteriores.

Hemos descrito este grupo de puntos de vista de manera esquemática, pero, en lo fundamental, nos parece que este cuadro del estado de la psicología del hombre en la ciencia extranjera de nuestro tiempo es correcto. Si se la resume, entonces se obtiene la siguiente impresión: a pesar del inmenso material, obtenido al estudiar al hombre, la psicología –desde el punto de vista teórico– no sólo no se ha estructurado, al menos en calidad de rama de una ciencia genuina sino que, por el contrario, esto queda excluido por completo mientras los psicólogos continúen siguiendo estas 2 direcciones principales: la espiritualista por un lado, y la naturalista, por otro.

Quisiéramos ahora pasar al contenido de los postulados y hechos fundamentales que caracterizan el desarrollo y la disolución de las funciones psíquicas superiores. Consideramos que una comprensión correcta de la naturaleza de las funciones psíquicas superiores es lo más importante para el planteamiento de este problema. Se podría pensar que, al examinar la cuestión de las funciones psíquicas superiores, es necesario comenzar dando una definición clara de ellas y señalando cuáles son los criterios que permiten separarlas de las funciones elementales. Pero estimamos que una definición exacta no pertenece al

momento inicial del conocimiento científico. Opinamos que podremos limitarnos al principio a las definiciones empíricas y heurísticas.

Las funciones psíquicas superiores se desarrollaron como formas superiores de actividad que tienen una serie de diferencias con respecto a las formas elementales correspondientes. Es así que se puede hacer alusión a la atención voluntaria como algo distinto a la involuntaria, a la memoria lógica como algo diferente de la memoria mecánica; a las representaciones genéricas como diferentes de las representaciones particulares; a la imaginación creadora como algo que no coincide con la imaginación reproductiva; a la acción voluntaria, disímil de la acción involuntaria; a los procesos afectivos simples no semejantes a las formas de los procesos emocionales complejos, etcétera.

Hay un postulado que tiene un significado central para el esclarecimiento de la naturaleza de las funciones psíquicas superiores, su desarrollo y su disolución y que se hace claro si se confrontan la psicología comparativa y la psicología del hombre. En la psicología comparativa hace tiempo que fue introducido un concepto que obtuvo su desarrollo en la última década, en particular en los trabajos del difunto V. A. Wagner. Se trata del concepto de evolución por líneas puras y por líneas mixtas. Al estudiar el desarrollo de unas u otras funciones psíquicas en el mundo animal, los investigadores comenzaron a distinguir la aparición de una función nueva según líneas puras (el surgimiento de un nuevo instinto, de una variante del instinto, que deja intacto, en lo fundamental, todo el sistema de funciones establecido con anterioridad) y el desarrollo de una función por líneas mixtas, cuando ocurre, no tanto la presentación de algo nuevo, sino cuando cambia la estructura de todo el sistema psicológico anterior del animal. Como muestran las investigaciones en el campo de la psicología comparativa, la ley fundamental de la evolución del mundo animal es la ley del desarrollo psíquico siguiendo líneas puras; en cambio el desarrollo por líneas mixtas es más bien una excepción que una regla y en el campo del desarrollo animal tiene un peso poco significativo.

Es necesario decir que el no tomar en cuenta esta ley es lo que explica toda una serie de errores que cometieron los psicólogos al trabajar con animales, y, en particular el error de Köhler, que admitía la manifestación de un intelecto antropoide y la utilización de herramientas en el mono. No se dió cuenta de que, si se compara una operación aislada en el hombre y en el mono, se obtiene un gran parecido; pero que si se compara toda la estructura de la conducta del animal y el lugar que ella ocupa en la conciencia de dicho animal, entonces –como señalaron Koffka, Helb y otros autores, como Guillaum y Meyerson, quienes sometieron a crítica las tesis principales de Köhler–, la utilización de herramientas en el hombre y en el mono se diferencia acusadamente una de otra. El instrumento existe de verdad, para el animal, sólo en el momento de ejecución de la operación dada; la cosa fuera de una situación determi-

nada no existe para el animal. Las formas más complejas de su conducta son el resultado del desarrollo de funciones «que siguen líneas puras».

Para la conciencia humana, en cambio, y para su desarrollo –como lo dejan ver las investigaciones del hombre y de sus funciones psíquicas superiores–, la situación es, en realidad, inversa. En el primer plano del desarrollo de las funciones psíquicas superiores está, no tanto el desarrollo de cada función psíquica («desarrollo según la linea pura»), como el cambio de las relaciones, el cambio de las interdependencias predominantes en la actividad psíquica del niño en cada edad.

Es necesario comprender que la conciencia no se compone de la suma del desarrollo de funciones aisladas, sino que, por el contrario, cada función por separado se desarrolla en dependencia del desarrollo de la conciencia como una totalidad. El desarrollo de la conciencia en su conjunto se encierra en el cambio de relación entre distintas partes y tipos de actividad, en el cambio de la relación entre el todo y la parte. Este cambio de los enlaces y relaciones funcionales se presenta en primer plano y permite acercarse a la solución del problema principal.

Presentaremos un sólo ejemplo. Si se acude a la investigación de las funciones psíquicas del niño, de edad temprana, entre el primer año y el tercer año, se puede ver que aquí la psicología tropezó con una serie de dificultades. Es difícil comparar la memoria del niño de esta edad, su pensamiento y atención con la memoria, el pensamiento y la atención de un niño de una edad mayor; y esta dificultad se asienta en el hecho de que tropezamos con un sistema especial de interrelaciones funcionales, con un sistema especial de la conciencia, en el cual la función dominante resulta ser la percepción, y las restantes funciones actúan sólo como resultado de la percepción y a través de ella. ¿Quién no sabe, que la memoria del niño de esta edad se manifiesta de modo principal en el reconocimiento, ya que el niño recuerda sólo con motivo de lo que percibe ahora? El pensamiento del niño de esta edad culmina solamente, como un acto de la percepción. Puede ser dirigido sólo hacia aquello que ahora se encuentra en la esfera de la percepción. Para distraer al niño de una percepción tendremos que hacer un esfuerzo y, lograrlo, resulta en extremo difícil.

¿Qué es pues, lo esencial para la memoria, para el pensamiento del niño entre 1 año–3 años? Lo esencial resulta ser, no sólo el desarrollo de la memoria y el pensamiento, sino también el hecho de que todas estas funciones son, de modo absoluto subordinadas, no diferenciadas y se encuentran en dependencia directa de la percepción, y que no actúan de otro modo que en el sistema de la percepción. Las investigaciones muestran que la estructuración de las funciones psíquicas superiores es un proceso de formación de sistemas psíquicos. Dicho de otra manera: en el curso del desarrollo infantil cambia la estructura interna de la conciencia en su totalidad; se modifican las relaciones de las distintas funciones y tipos de actividad, sobre la base de lo cual surgen nuevos

sistemas dinámicos, que integran toda una serie de diferentes tipos y elementos de la actividad psíquica del niño.

Si es cierto que en el proceso del desarrollo infantil, las relaciones entre las funciones cambian, entonces precisamente en el proceso de cambio de estas relaciones interfuncionales es que tiene lugar tal integración de las funciones elementales aisladas, lo que conduce a la formación de la función psíquica superior, que ocupa el lugar de las funciones psíquicas inferiores. Aquí nos encontramos con distintos tipos de actividad. Las investigaciones han dejado ver que todas las funciones psíquicas superiores –la memoria lógica, la atención voluntaria, el pensamiento– tienen una base psíquica común, de modo que tenemos derecho a referirnos también a la memoria voluntaria en la medida en que aludimos a la atención voluntaria: con todo derecho prodríamos llamar también atención lógica a esta última. Las investigaciones han permitido establecer que existe una correlación alta entre la memoria voluntaria y la atención voluntaria. En otras palabras, las funciones psíquicas superiores se correlacionan entre sí, más que con las funciones psíquicas inferiores correspondientes. Todo esto señala hacia cierta naturaleza común de las funciones psíquicas superiores, hacia cierta vía común por la que atraviesan en su desarrollo. El estudio especial del desarrollo de la memoria voluntaria que fue llevado a cabo hace algunos años por nuestros colaboradores A. N. Leontiev y L. V. Zankov, y las investigaciones de otras funciones psíquicas superiores, mostraron que esta vía de integración es precisamente la vía de formación de un sistema psíquico determinado. En estos casos tenemos sistemas funcionales especiales, que no son la continuación directa o el desarrollo de la función elemental, sino que representan el todo en el que las funciones psíquicas elementales existen como una de las instancias que forman parte de su composición.

El papel central en la estructuración de las funciones psíquicas superiores –según las investigaciones– lo realizan el habla y el pensamiento verbal, aquellas funciones, sin duda específicamente humanas, que, por lo visto, deberán ser de manera insoslayable, incluidas entre los productos del desarrollo histórico del hombre.

¿Qué es lo que introduce en la conciencia del niño la primera palabra con sentido? El estudio de esta cuestión es muy importante para comprender la naturaleza del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La psicología asociacionista concebía la palabra como enlazada con su significado, como si fuera una cosa encadenada a otra; como decían los clásicos de la psicología asociacionista: la palabra recuerda al significado, como el abrigo de una persona conocida recuerda a su dueño. Desde el punto de vista de la psicología estructural, las palabras están enlazadas, como cosas, pero no de modo asociativo, sino estructural. Dicho de otro modo, la palabra es una de las estructuras, entre la serie de las demás, que, como tal, no introduce un nuevo **modus operandi** de nuestra conciencia. Entretanto, los datos de la historia del desarrollo del habla, el análisis de su funcionamiento en la conciencia desarrollada y

los datos clínicos procedentes de la patología del habla, indican que esto ocurre de modo diferente, que junto a la palabra, en la conciencia del hombre se introduce un nuevo modus operandi, un nuevo modo de acción.

¿En qué consiste lo nuevo? En su momento nuestras modestas investigaciones experimentales nos llevaron a la conclusión de que, en el aspecto psicológico, lo más importante para la palabra es la generalización, el hecho de que, cualquier significado de la palabra designa no un objeto único, sino un grupo de cosas. El estudio de las formas tempranas de estas generalizaciones o de las palabras infantiles, condujo a la conclusión, sobre la que se puede decir que comienza a formar parte de la concepción contemporánea sobre el habla y el pensamiento. Esta conclusión consiste en que el significado de las palabras infantiles evoluciona, que el niño, al inicio del desarrollo del habla, generaliza la cosa en la palabra, de un modo diferente a como lo hace el adulto. Los niveles de desarrollo de los significados de las palabras infantiles que hemos observado muestran distintos tipos, diferentes modos de generalización. Junto a la introducción de las generalizaciones, consideramos que se introduce también un nuevo principio en la actividad de la conciencia. Pensamos que, en este caso, los psicólogos se apoyan por completo en el postulado de que el salto dialéctico es no sólo un tránsito desde la materia inanimada a la materia viva; el salto dialéctico es también un tránsito desde la sensación al pensamiento. Esto significa que existen leyes especiales del pensamiento, que no se reducen a las leyes que tenemos en las sensaciones, y que aunque la conciencia siempre refleja la realidad, no lo hace de un modo único, sino variado. Este modo generalizado de reflejo de la realidad es, pues, un modo de pensamiento específicamente humano.

Tres grupos de hechos nos permiten pensar así. El primer grupo consiste en lo siguiente: todos conocen que lo fundamental para la conciencia humana es su carácter social. La vida psíquica no es una mónada aislada, que no tiene entrada ni salida. Todos conocen que la comunicación directa entre las almas no es posible; que nos comunicamos con el auxilio del habla, con el auxilio de los signos correspondientes. Sin embargo, lo importante es que uno se puede comunicar, no sólo con la ayuda de los signos, sino con la ayuda de signos generalizados. Si el signo no es generalizado, entonces sólo tiene sentido para uno mismo, tiene sólo el sentido de un hecho único. Como ejemplo tomaremos los hechos sobre los que llamó la atención el investigador americano Edwar Sapir. Alguien debe transmitirle a otro, por ejemplo, que tiene frío. ¿Cómo hacerlo? «Puedo comenzar a temblar, y usted verá que tengo frío. Puedo hacer de tal modo que tenga frío usted y así mostrar que tengo frío yo.» Pero, para lograr la comunicación humana es característica la generalización y trasmisión de uno u otro estado por medio de palabras. Cuando digo «hace frío», hago una generalización, relacionada con un vivencia. Por consiguiente, la pregunta sobre si existe o no un

enlace directo entre la comunicación y la generalización merece la atención más seria.

Como resultado de toda una serie de investigaciones en la psicología se planteó un problema (por Piaget), que, sin embargo, permaneció, teóricamente, oscuro: el problema de la comprensión del niño por el niño, de la comprensión del adulto por el niño, de la comprensión de niños de distintas edades, unos por otros. Logramos establecer que la comprensión en el sentido de la profundidad y la adecuación, en el sentido de la esfera de la comprensión posible, es decir, los procesos de generalización, siempre ponen de manifiesto que se someten rigurosamente a leyes correspondientes al nivel de desarrollo de la comunicación infantil. El desarrollo de la comunicación y el de la generalización van de la mano. Este primer grupo de hechos, permite pensar que el modo generalizado del reflejo de la realidad en la conciencia –que es introducido por la palabra en la actividad del cerebro– es otro aspecto de aquel hecho de que la conciencia del hombre es una conciencia social, una conciencia que se forma en la comunicación.

El otro grupo de hechos, que permite pensar así, se refiere al campo de las observaciones clínicas.

Si se generaliza aquello que es conocido a partir del estudio de la disolución de las generalizaciones, a partir del campo de la patología del contenido del habla, se puede decir entonces, que, en estos padecimientos, tenemos un trastorno más o menos general de todos los aspectos específicamente humanos de las funciones. Todas ellas sufren cuando tenemos cambios patológicos en el campo de las generalizaciones, en el campo del cambio de los significados de la palabra. Trataremos, en lo adelante –al referirnos a las investigaciones sobre la afasia– de señalar ejemplos concretos que tengan que ver con esto.

Monakov, en uno de sus últimos artículos, llamó la atención sobre alteraciones específicas de la atención voluntaria que muestra el afásico, e indicando el problema, pero sin resolverlo, afirma por qué tal función psíquica superior como la atención voluntaria –aparentemente no relacionada con el habla– aparece marcadamente alterada, en todos los casos típicos de afasia. Esto muestra el vínculo que existe entre la disolución de las generalizaciones, toda la actividad psíquica, la conservación de las representaciones y la conservación de todas las funciones psíquicas superiores.

Pasaremos ahora al problema de la disolución de las funciones psíquicas superiores que quisiéramos exponer hoy en el aspecto del problema de su localización.

El problema de la localización es, al final de cuentas, el problema de las unidades estructurales en la actividad del cerebro. Para dicho problema no puede permanecer indiferente la concepción general, a partir de la cual se intenta solucionar sus aspectos principales. En la época de la psicología asociacionista existía una doctrina que localizaba las

distintas representaciones en diferentes centros. La concepción estructural, en la psicología, obligó a la doctrina acerca de la localización a renunciar a la localización de representaciones aisladas. Es conocido que la concepción estructuralista trazó otras vías para la solución del problema en relación con el nexo entre las funciones y el cerebro. Todo esto habla acerca de que, cualquier concepción psicológica exige, necesariamente, su extensión hacia el campo del problema de la localización y, desde este punto de vista, los datos del experimento psicológico deberán ser cotejados con los datos de la clínica, en el sentido amplio de esta palabra. La concepción actual sobre la localización se las arregló con sólo una de las tareas que estaba delante de ella. Con el auxilio del principio estructural intentó superar falsas ideas anteriores. El principio estructural resultó positivo sólo para superar estos defectos en la doctrina sobre la localización, pues, las elucubraciones típicas de las doctrinas contemporáneas en cuanto a la localización, no van más allá del postulado acerca de la presencia de 2 momentos funcionales en el trabajo de los centros cerebrales: las así llamadas funciones específicas e inespecíficas del cerebro. Lashley fue el que desarrolló, de manera más precisa, esta doctrina.

Desde el punto de vista de Lashley, cada región de la corteza goza de funciones específicas, cuyos ejemplos él estudió al analizar las estructuras ópticas diferenciadas. Pero estas mismas zonas tienen también funciones inespecíficas. No sólo la formación de hábitos visuales está relacionada con la participación de esta zona, sino también la formación de aquellos hábitos que no tienen ninguna relación con lo óptico. De aquí Lashley hace la deducción de que a cada centro le son propias 2 funciones: una específica, por un lado, y otra inespecífica, por otro lado, enlazada con toda la masa cerebral. En lo que se refiere a la función específica –según la concepción de Lashley– cada centro es insustituible. La función específica se pierde cuando el cerebro sufre una lesión grande o un trauma. Pero cada sector de la corteza es equivalente a cualquier otro en lo que se refiere a las funciones inespecíficas.

La concepción de Goldshtein acerca de la localización cerebral tiene características análogas, siendo sólo más sutil en cuanto a su contenido. Desde el punto de vista de Goldshtein un centro determinado del cerebro, cuya destrucción conduce, clínicamente, a la pérdida o la alteración de determinadas funciones, está relacionado no sólo con funciones de un tipo definido, sino con la formación de cierto fondo para la función dada. Si se daña esto, tendrá una gran significación para el cerebro, no sólo porque este «centro» está enlazado con una determinada «figura» dinámica, sino también porque el «fondo», que es necesariamente una condición para la formación de la «figura», se altera, ya que la función del fondo sufre por el hecho de haber sido dañado el centro dado.

La idea de Goldshtein de que cada centro goza de las funciones específicas de la «figura» y de una función general, «el fondo», es una visión

más sutil, que continúa, lógicamente, la concepción de Lashley en relación con la función específica e inespecífica de cada centro.

Consideramos que el análisis teórico de esta situación muestra que, la noción sobre una función doble de cada centro cerebral, representa la unión de 2 viejos puntos de vista. Por un lado volveremos a la doctrina sobre los centros especializados: reconocemos que la estructura de un tipo determinado está localizada en ciertos centros. Por otro lado, en cambio, las funciones del centro resultan difusamente equivalentes en el sentido de que el «fondo» dinámico, en cuyo aseguramiento participa el centro en cuestión, se localiza en el cerebro como un todo. De este modo tenemos aquí la conjunción del viejo punto de vista localizacionista con el punto de vista antilocalizacionista. Pero unir estas teorías no significa aún resolver el problema. Que esta concepción conduce, en el campo de la localización, a postulados análogos a los de la psicología genética, que utiliza sólo el principio estructural, es fácil de mostrar en las propias investigaciones de Goldshtein, quien al estudiar la afasia amnésica, encuentra que el sufrimiento central es el del pensamiento categórico. Pero cuando él intenta más adelante establecer cuál es el mecanismo que yace en la base de la alteración del pensamiento categórico, arriba de nuevo a la «figura» y al «fondo». Resulta que el pensamiento categórico sufre, precisamente, por cuanto se ha dañado la función principal del cerebro: la formación de la «figura» y el «fondo». Pero la formación de la «figura» y el «fondo» es algo común para todas las funciones y a Goldshtein no le queda otro remedio que elevar este principio al rango de ley general. Goldshtein defiende un punto de vista cercano a aquel que promovió Wernicke y que indujo a una justa crítica. Wernicke propuso la idea de que las funciones psíquicas superiores –en lo que respecta al enlace con el cerebro– están estructuradas del mismo modo a como lo están las funciones inespecíficas, y esta conclusión de Wernicke, en opinión de Goldshtein, debe ser conservada. Su punto de partida en la doctrina acerca de la localización es el postulado de que el principio de la «figura» y el «fondo» es igual para cualquier acción del sistema nervioso central; se manifiesta por igual, tanto en las alteraciones del reflejo rotuliano, como también en las alteraciones del pensamiento categórico. En otras palabras, este principio puede caracterizar, tanto las formas elementales de la actitud como las superiores. Se crea un sistema único, en concordancia con el cual puede ser interpretada y explicada cualquier lesión del sistema nervioso central: los trastornos de la sensibilidad y de los centros motores, la disminución general de la conciencia y la alteración del pensamiento categórico. La relación «figura» y «fondo» se convierte en un principio explicativo universal, aplicable por igual al devenir de los procesos psíquicos y a su localización. Las funciones psíquicas superiores resultan no sólo iguales a las funciones psíquicas elementales en cuanto a su construcción, sino que son también iguales por su localización en la corteza cerebral, con respecto a lo cual no se diferencian siquiera de las funciones no psíquicas.

Estimamos que todas estas dificultades provienen de la ausencia, en la psicología contemporánea, de un análisis psicológico adecuado de las funciones psíquicas superiores. En la psicología estructural, el análisis conduce hacia un principio general de la estructura, que abarca a las funciones psíquicas superiores y también a las inferiores y es aplicable por igual a ambas. Con esto se demuestra que los distintos tipos de alteración, son, de hecho, iguales. Consideramos que a causa del estado inadecuado del análisis psicológico, inclusive los mejores investigadores, entran en un callejón sin salida; algunos de ellos se arrastran hacia el espiritualismo puro, mientras que otros lo hacen hacia un naturalismo grosero. Ejemplos de esto los encontramos en los trabajos de Van-Werckon, Head y otros investigadores. Muchos de ellos, precisamente como resultado de tal posición falsa, comienzan a repetir los postulados de Bergson, quien se refiere al cerebro como a un medio para la manifestación del espíritu, y entran, por lo mismo, en franca contradicción con el enfoque materialista científico sobre el problema.

Del mismo modo que el problema del desarrollo psíquico se apoya en la necesidad de ir más allá del principio estructural general, lo hace también en la insuficiencia del señalamiento sobre el carácter «total» de la vida psíquica, aplicable en la misma medida –en la doctrina sobre la localización– a una araña que a un hombre.

Pensamos que aquellos inmensos materiales de que disponemos en el campo de la investigación clínica, les proporcionan a los clínicos y a los psicólogos la posibilidad de plantear 2 tesis, en esencia diferentes a las ideas principales de la doctrina actual acerca de la localización.

Por un lado, estamos profundamente convencidos del carácter específico de una serie de estructuras cerebrales y en la relación específica de las funciones psíquicas superiores con una serie de sistemas de la corteza cerebral; este postulado está dirigido contra la concepción de Lashley y Goldshtein. Por otro lado no podemos estar de acuerdo con que la función inespecífica de cada centro es equivalente para todos los sectores del cerebro. La concepción presentada aquí acerca de la estructura de las funciones psíquicas superiores excluye la idea de una organización equivalente y homogénea de la actividad de nuestra corteza, en la que sólo la cantidad de masa determina el carácter y el grado de lesión del proceso psíquico superior. No tenemos la posibilidad de ilustrar aquí este problema de una manera más o menos completa, y nos detendremos sólo en un aspecto que consideramos importante en principio.

Se trata de la tesis que se ha ido estableciendo, en el transcurso de una serie de años, al estudiar a niños con defectos cerebrales, por un lado, y al estudiar los trastornos correspondientes en los adultos, por otro.

Cuando uno estudia a un niño y a un adulto con determinadas alteraciones cerebrales, salta a la vista que el sufrimiento por estos defectos en la infancia provoca un cuadro completamente diferente, tiene otras

consecuencias, que los padecimientos que aparecen a causa de la lesión del mismo sector en un cerebro adulto, desarrollado.

Tomemos el ejemplo más simple del campo de la agnosia con el que hemos tenido que ver en los últimos tiempos. Como es conocido, la agnosia óptica (en forma pura) en los adultos, por ejemplo, en los sujetos descritos por Goldshtein y Petzel, manifiesta que de una cierta manera sufre una función: la función de reconocimiento de los objetos; el enfermo ve, pero no sabe qué objeto tiene delante de sus ojos y se ve obligado a «adivinar». No ve si se trata de una moneda o de un reloj; una vez dirá que se trata de un reloj, otras veces dirá que es una moneda; de modo que 40 % de sus definiciones son correctas, y 60 % incorrectas. Y en el niño con agnosia congénita también sufre, ante todo, la función de determinación de los objetos: el niño no reconoce en distintas situaciones a las mismas cosas.

Pero si acudimos a las consecuencias que surgen en uno y otro caso resulta que son diametralmente contrapuestas.

¿Qué sucede con el enfermo de agnosia? Los clínicos no renunciarán a confirmar que ocurre lo siguiente: de manera directa y grosera se trastorna la función de percepción de objetos, y por lo mismo, se altera la función de la esfera visual. Groseramente hablando, a causa de la lesión de la esfera visual sufre la gnosis óptica, la función de percepción óptica. Sobre esto insiste Goldhstein, de esto habla Petzel; y cualquiera que haya trabajado, experimentalmente, con los agnósicos, puede convencerse de la certeza de este postulado que acabamos de expresar. Pero, ¿sufren o no aquí los conceptos superiores? ¿Puede o no el enfermo razonar acerca de objetos que él no reconoce? Sí, él conserva la capacidad de este tipo de razonamiento. Los clínicos pueden confirmar que los conceptos sobre los objetos no están alterados. Nos hemos ocupado en la investigación de los conceptos de estos enfermos acerca de objetos que ellos no reconocen, y podemos establecer que estos conceptos resultan en gran medida alterados; pero, de todos modos el concepto se conserva aquí en mucho mayor grado que la percepción, y, en ausencia de demencia, el concepto de un objeto puede incluso aparecer como el recurso fundamental de compensación del defecto. Cuando los agnósticos no ven que se trata de un reloj, entonces echan mano de la ayuda de mecanismos más complejos. Se conducen como los investigadores: guiándose por las características conocidas comienzan a adivinar y, habiendo realizado un complejo trabajo intelectual, concluyen que se trata de un reloj. Nos es suficiente apoyarnos en el trabajo de Goldshtein para mostrar que, el enfermo, dominaba tanto su percepción, que reconocía un cuadrado recorriendo con los ojos sus 4 lados; este paciente deambulaba por Berlín y siguió trabajando durante 15 años, conservando todas las posibilidades de vida práctica y de movilidad en el tranvía y en la calle, gracias sólo a que la conservación de la interpretación de las características de los objetos le indicaba cuál era el número del tranvía, cómo debía hacer para llegar a un lugar. La alteración del trabajo de

los centros ópticos inferiores –en relación con el alterado, y la conservación de los centros superiores en relación también con el alterado, que toman sobre sí las funciones compensatorias en el caso de agnosia–, es lo que ocurre por regla general en estos pacientes.

Se debe decir que, en los casos infantiles, la situación es diferente. Encontramos niños con afasias innatas, sensoriales y motoras, pero no se encuentran niños con agnosias innatas. Hasta ahora no había habido tales casos. Sin embargo, cuando hemos aprendido a reconocerlos resulta que no son tan raros. ¿Por qué no se reconocía esta enfermedad en los niños? Porque el niño con agnosia congénita permanece casi siempre idiota. En él sufre no sólo la vista, sino que casi nunca se desarrolla el habla, a pesar de que las posibilidades sensorimotoras de tal desarrollo se conservan. Si se le presta atención a esto, entonces salta a la vista la ley siguiente: cuando sufre un mismo sector o centro, en el adulto se altera más el centro subordinado que el superior. En caso de agnosia en el adulto hallamos más trastornos de la visión simple que del concepto intelectualizado acerca de los objetos. En el niño, en cambio, ante una lesión análoga del centro, sufre más el superior que el subordinado. La interdependencia de los distintos centros resulta, en uno y otro caso, inversa.

Todo esto se puede explicar también desde el punto de vista teórico. Es difícil esperar otra correlación en comparación con lo que hemos observado. Es conocida la ley acerca del tránsito de las funciones hacia arriba. Se sabe que en los primeros meses de vida del niño podemos observar el funcionamiento independiente de aquellos centros que, en el adulto, funcionan por sí mismos sólo en los estados patológicos. El paso de la función hacia arriba significa que se establece una dependencia conocida del centro inferior con respecto al superior. En el niño sin desarrollo de la percepción no puede desarrollarse el habla, puesto que en el funcionamiento normal de la percepción tenemos la premisa para que se desarrollen normalmente los sistemas superiores.

Nos referiremos a una cuestión que siempre nos interesó: ¿existe o no la ceguera central congénita? La sordera central existe. La alexia, la agnosia, existen. ¿Cómo es posible admitir –según la teoría de la probabilidad– que no halla casos de subdesarrollo embrionario de los centros ópticos? En la literatura que conocemos acerca de esta cuestión, hay un sólo señalamiento de que los ciegos, con ceguera congénita, son, por regla general, idiotas. La lesión de los lóbulos occipitales, la lesión de los centros visuales en el adulto causa sólo una «ceguera espiritual». Goldhstein le dedica trabajos especiales a la dilucidación de qué consecuencias tiene la lesión de los lóbulos occipitales en los aduitos y constata que, en los casos de lesión de los lóbulos occipitales y parietales, las funciones superiores –el pensamiento y el lenguaje– son apenas involucrados. ¿Quién no ha visto la ceguera central, como la describen, por ejemplo, Petzel y otros, como un padecimiento elemental, en el que se conservan las funciones psíquicas superiores? En estos pacientes sufre

sólo el centro subordinado; la lesión de la zona óptica cortical en el adulto presenta una alteración relativamente ligera. Si, en cambio, tenemos una alteración como ésta en un niño pequeño, resulta entonces que dicho niño se queda idiota. Sucede una cosa asombrosa: el niño con ceguera central permanece definitivamente idiota, mientras que el adulto con la misma ceguera casi conserva sus funciones superiores. Consideramos que este hecho se explica por las interdependencias que hemos señalado. Esto significa, como señaló Goldshtein, que, en el adulto, la lesión específica de la percepción visual redunda en otras funciones, pero sólo en un determinado sentido, precisamente en la formación de estructuras simultáneas. Todo lo demás permanece. Es por esto que el enfermo de Goldshtein percibe al cuadrado, tal como nosotros percibimos un sistema complejo de números.

Imaginémonos ahora a un niño en el cual no puede surgir estructura simultánea alguna. Será un hombre que no podrá establecer relaciones espaciales. Dicho niño permanecerá, por necesidad, siendo un idiota.

Podríamos traer aun una serie de datos del campo de otros padecimientos, pero preferimos hacer las deducciones a partir de lo que hemos dicho.

¿Tiene o no, aquello que hemos expuesto ahora, alguna relación con la concepción de las 2 funciones de los centros? Opinamos que tiene una relación directa. Sucede que, además del trastorno específico –que se presenta a causa de la lesión de la zona central– aparece también una alteración en relación con las funciones inespecíficas, no enlazadas directamente con estas zonas. Se pregunta: sufren o no por igual las funciones especifícicas e inespecíficas cuando se daña cualquier centro?

Cuando el niño ha nacido con una ceguera central –mientras que el adulto sólo ha adquirido una lesión, que conduce a la ceguera central– las funciones específicas sufren por igual, mientras que las inespecíficas lo hacen de un modo completamente diferente. En todo caso, en el desarrollo y la disolución podemos tener fenómenos inversos en la relación de un centro con otro; podemos tener consecuencias inversas tardías de la lesión. Con esto se comprende que se excluye cualquier concepción acerca de que el centro está enlazado sólo, inespecíficamnte, con el resto de las funciones, que la lesión de un centro determinado no da un efecto equivalente con respecto a los otros centros. Vemos que tiene un sentido específico para determinados centros y, como estas relaciones se crean durante el desarrollo, entonces resulta que también el trastorno, que aparece por lesión del centro correspondiente, puede tener un carácter distinto. De aquí también se hace claro que la concepción sobre las funciones específicas constantes de cada centro es inconsistente. Si cada centro ejecutara funciones determinadas por sí mismo y para cada función psíquica superior no se exigiera la actividad unida, diferenciada y compleja de todo un sistema de centros, entonces, al alterarse uno de éstos, nunca podría surgir una situación en la que el resto padeciera de

una manera especifica y determinada, y siempre sería que, al sufrir determinados centros, todos los demás sufrieran del mismo modo.

Consideramos que el problema de la localización como un cauce general incluye en sí, tanto aquello que se relaciona con el estudio del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, como lo que está enlazado con el estudio de su disolución; esto permite plantear un problema que tiene un gran significado: el **problema de la localización cronogénica.** Este problema –planteado ya por Monakov– no puede ser resuelto, en modo alguno, en lo que respecta a las funciones psíquicas superiores, tal como lo hace Monakov, por la sencilla razón de que él, en sus últimos trabajos, se coloca por completo en el punto de vista de la base instintiva de cualquier actividad psíquica, incluidas también las funciones psíquicas superiores. Para Monakov, la agnosia es una enfermedad del instinto. Ya por este sólo concepto, su interpretación concreta del problema de las funciones psíquicas superiores no responden, ni la tarea de crear un sistema de análisis adecuado de la función lesionada, ni al problema de la localización de las funciones psíquicas superiores en nuevas regiones del cerebro. Pero por sí misma, la concepción de que la localización de las funciones psíquicas superiores, sólo puede ser comprendida como cronogénica, de que ella es el resultado del desarrollo histórico, de que las relaciones que son características para las distintas partes del cerebro se asientan en el curso del desarrollo y, habiéndose constituido de una manera determinada, actúan en el tiempo; y que esto excluye la posibilidad de deducir un proceso complejo a partir de un solo sector cerebral, es y sigue siendo una idea correcta. Pero, estimamos que es necesario complementarla con la siguiente consideración. Hay muchos fundamentos para admitir que el cerebro humano goza de nuevos principios de localización con relación al de los animales. La tesis que promueve Lashley de que en lo fundamental la organización de la actividad psíquica de la rata es análoga a la organización de las funciones psíquicas superiores del hombre es falsa. Es imposible admitir que la aparición de funciones específicas es simplemente la aparición de nuevas funciones junto a aquellas que ya existían en el cerebro prehumano. Es imposible concebir que las funciones nuevas, en lo que respecta a la localización y a la complejidad de los enlaces con los sectores cerebrales, tengan la misma estructura, la misma organización del todo y la parte, como, por ejemplo, la función del reflejo rotuliano. Por esto existe todo el fundamento para pensar que hay una fructífera esfera para la investigación, precisamente en el campo de aquellas relaciones dinámicas, específicas, muy complejas, que permiten modificar concepciones, aún muy groseras, acerca de la real complejidad y peculiaridad de las funciones psíquicas superiores. Si aquí no podemos dar todavía una solución definitiva esto no nos debe turbar, puesto que este problema es de una complejidad ggantesca. Pero aquel inmenso material que tenemos, toda la serie de dependencias y ejemplo que hemos presentado –que

podrían todavía ser multiplicados–, muestran en qué dirección hay que moverse. En todo caso, nos parece fructífera la suposición de que el cerebro humano goza de principios de localización nuevos en comparación con aquellos con los que nos encontramos en el cerebro de los animales, y que le permitieron convertirse en el órgano de la conciencia humana: en el cerebro del hombre.

LA PSICOLOGÍA Y LA DOCTRINA ACERCA DE LA LOCALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS*

1. La legitimidad y fertilidad del enfoque psicológico sobre el problema de la localización se desprende de la circunstancia de que las concepciones psicológicas, dominantes en la época dada, siempre influyeron grandemente sobre las ideas acerca de la localización de las funciones psíquicas (la psicología asociacionista y la doctrina atomística acerca de la localización, la psicología estructuralista y la tendencia de los científicos actuales hacia una comprensión integrativa de la localización). El problema de la localización es, en esencia, el problema de la relación de las unidades estructurales y funcionales en la actividad del cerebro. Por esto, una u otra noción sobre qué es lo que se localiza no puede ser indiferente ante la solución de la cuestión sobre el carácter de la localización.

2. Las concepciones actuales más progresistas acerca de la localización se las arreglaron con la tarea de superar las insuficiencias principales de la doctrina tradicional, pero no pudieron resolver, en forma satisfactoria, el problema de la localización de las funciones psíquicas, sobre todo a causa de la insuficiencia del análisis psicológico-estructural de las funciones localizables empleadas por ellas. El gran adelanto de la doctrina localizacionista –posiblemente gracias a los éxitos de la histología, la citoarquitectónica del cerebro y la clínica– no puede realizar todas las posibilidades contenidas en él, a causa de la ausencia de un sistema psicológico adecuado y correspondiente en cuanto a su complejidad. En particular esto se deja sentir de manera más aguda en el problema de la localización en lo que se refiere a las regiones del cerebro específicamente humanas.

   La imperfección del punto de vista antilocalizacionista y la insuficiencia de la fórmula «el cerebro como un todo» se ha hecho consciente por la mayoría de los investigadores contemporáneos. Sin embargo, el análisis funcional, utilizado por ellos de manera habitual, basado en los principios de la psicología estructural, resultó tan incapaz de llevar la concepción acerca de la localización más allá de los límites de esta fórmula, como fructífero y valioso

* Tesis de un informe al I Congreso Ucraniano de Psiconeurólogos en junio de 1934.

en la solución de la primera parte crítica de la tarea, que se les presentó a las nuevas teorías (superación de la doctrina atomística).

La psicología estructuralista, sobre la que se fundamentan las teorías más nuevas, por su propia esencia, no permite ir más allá del reconocimiento de que, detrás de cada centro cerebral, hay 2 funciones: una específica, relacionada con un determinado tipo de actividad de la conciencia, y otra **inespecífica**, enlazada con cualquier otra actividad de la conciencia (la concepción de Goldshtein acerca de la «figura» y el «fondo», la concepción de Lashley sobre la función específica e inespecífica de la corteza visual). Esta doctrina, en realidad, une la vieja concepción clásica sobre la correspondencia rigurosa entre las unidades funcionales y estructurales, sobre la especialización de sectores aislados para determinadas funciones limitadas (la noción acerca de la función específica de los centros) y la nueva teoría, antilocalizacionista por su tendencia, que niega tal correspondencia y especialización funcional de sectores aislados, y que parte de la fórmula «el cerebro como un todo» (la teoría sobre la función inespecífica de los centros, para la cual todos los centros son equivalentes).

Así, estas concepciones no se elevan por sobre ambos extremos de la teoría de la localización, sino que los mezclan mecánicamente, incluyendo en sí todas las insuficiencias tanto de la vieja como de la nueva concepción: del **localizacionismo estrecho** y del **antilocalizacionismo.** Esto se deja sentir con fuerza particular en el problema de la localización de las funciones psíquicas superiores, relacionadas con regiones cerebrales específicamente humanas (los lóbulos frontales y parietales). En esta cuestión, los investigadores se han visto obligados, por la fuerza de los hechos, a salirse de los conceptos de la psicología estructural, e introducir nuevos conceptos psicológicos (la noción de pensamiento «categorial» de Goldshtein, la de la función simbólica de las percepciones, y otras).

Sin embargo, estos conceptos psicológicos, introducidos de nuevo, son reducidos otra vez a las funciones estructurales elementales y principales, por los mismos investigadores («la función fundamental del cerebro» en Goldstein, «la estructuración», en Petzel) o se transforma en esencias metafísicas aprioristicas (Head). De esta manera, dando vueltas en el círculo vicioso de la psicología estructuralista, la concepción acerca de la localización de las funciones específicamente humanas oscila entre los polos del naturalismo y del espiritualismo.

3. El sistema psicológico de análisis, adecuado desde el punto de vista de la concepción acerca de la localización, según nuestro convencimiento, deberá fundamentarse en la teoría histórica de las funciones psíquicas superiores, en cuya base está la concepción acerca

de la estructuración sistémica y significativa de la conciencia del hombre, que parte de un reconocimiento que tiene una gran trascendencia:

a) La mutabilidad de los enlaces y relaciones interfuncionales.

b) La formación de sistemas dinámicos complejos que integran toda una serie de funciones elementales.

c) El reflejo generalizado de la realidad en la conciencia.

Estos 3 momentos representan, desde el punto de vista de la teoría defendida por nosotros, las peculiaridades más esenciales y fundamentales de la conciencia humana, enlazadas en una unidad y que son expresión de aquella ley, según la cual no sólo el tránsito desde la materia inanimada hacia la sensación es un salto dialéctico, sino que lo es también el tránsito desde la sensación al pensamiento. Esta teoría, que ha sido utilizada por nosotros en el transcurso de una serie de años en calidad de hipótesis de trabajo nos condujo –al investigar un grupo de problemas de la psicología clínica– a 3 tesis principales referentes al problema de la localización. Ellas pueden, a su vez, ser consideradas como hipótesis de trabajo, que explican bien los hechos clínicos más importantes que conocemos, que se refieren al problema de la localización, y que permiten llevar a cabo investigaciones experimentales.

4. La primera de nuestras deducciones es con respecto a la cuestión de la función del **todo** y la **parte** en la actividad del cerebro. El análisis de los trastornos afásicos, agnósicos y apráxicos obliga a reconocer la ineptitud de la solución del problema acerca de las funciones del todo y la parte, que hallamos en las concepciones de Goldshtein y Lashley. La admisión de la función doble (específica e inespecífica) de cada centro no está en condiciones de explicar, adecuadamente, toda la complejidad de los hechos obtenidos en el experimento en los trastornos mencionados más arriba. La investigación nos fuerza a arribar, en cierto sentido, a la solución inversa de este problema. Ella muestra, en primer lugar, que cada función específica jamás está enlazada con la actividad de un solo centro, sino que siempre representa también el producto de la actividad integral de centros rigurosamente diferenciados, y jerárquicamente enlazados entre sí. La investigación deja ver, en segundo lugar, que la función del cerebro como un todo que sirve a la formación del «fondo», tampoco se compone de una actividad conjunta homogénea e intercalada –en el sentido funcional– del resto de los centros, sino que representa también el producto de la actividad integral de funciones de centros aislados del cerebro, articulados, diferenciados y de nuevo unidos jerárquicamente en-

tre sí, que no participan, directamente, en la formación de la «figura». De este modo, tanto la función del todo, como la función de la parte, en la actividad del cerebro, no constituyen una función de la homogénea e inarticulada, que se ejecuta en un caso, por un cerebro homogéneo en su totalidad en el sentido funcional, y, en otro caso, por un centro especializado también homogéneamente. Hallamos diferenciación y unidad, una actividad integrativa de los centros en su diferenciación funcional, tanto en la función del todo. como en la función de la parte. La diferenciación y la integración, no sólo no se excluyen mutuamente, sino que, más bien una supone a la otra y, en determinado aspecto, van paralelamente. Entretanto lo más esencial resulta ser la circunstancia de que, para las distintas funciones, se debe suponer también una estructura diferente de las relaciones intercentrales; en todo caso, se puede considerar como establecido el que la relación de las funciones del todo y la función de las partes son sustancialmente diferentes cuando la «figura» en la actividad cerebral se realiza por las funciones psíquicas superiores, y el «fondo» por las inferiores; y cuando, por el contrario, la «figura» está realizada por las funciones inferiores y el «fondo», por las superiores. Fenómenos como el transcurso automático y no automático de cualquier proceso, o la realización de una misma función a distintos niveles, etcétera, pueden obtener su explicación hipotética desde el punto de vista de las peculiaridades que acabamos de describir, pertenecientes a la estructura de las relaciones intercentrales en las distintas formas de actividad de la conciencia.

5. Las investigaciones experimentales que sirvieron de material «factual» para la formulación de las anteriores generalizaciones nos conducen a plantear las 2 tesis siguientes:

   a) En cualquier lesión focal (afasia, agnosia o apraxia) el resto de las funciones, no enlazadas directamente con el sector dañado, sufren de modo específico y nunca ponen de manifiesto una disminución regular, como sería de esperar, según la teoría de la equivalencia de todos los sectores cerebrales con respecto a su función inespecífica.

   b) Una misma función –no relacionada con el sector lesionado– se altera también de un modo peculiar, de un modo perfectamente específico, ante lesiones de distinta localización, y no manifiesta la misma disminución o desorganización en casos de diferente localización del foco, como sería también de esperar desde el punto de vista de la teoría de la equivalencia de los distintos sectores cerebrales que participan en la formación del «fondo».

Ambas tesis obligan a arribar a la conclusión acerca de que, la función del todo, está organizada y estructurada como una acti-

vidad integrativa, en cuya base se hallan relaciones intercentrales, dinámicas, complejamente diferenciadas y jerárquicamente unidas. Otra serie de investigaciones experimentales nos permitió formular las tesis siguientes:

a) Cualquier función compleja (el habla) padece siempre, ante la lesión de cualquier sector relacionado parcialmente con ella (en el aspecto sensorial, motor o mnémico), como un todo en la totalidad de sus partes, aunque, de manera irregular, lo que indica que el funcionamiento normal de tal sistema psicológico complejo está garantizado siempre, no por el conjunto de las funciones especializadas de los sectores, sino por un sistema unitario de centros, que participan en la formación de cualquiera de los aspectos parciales de la función dada.

b) Cualquier función compleja, no enlazada de modo directo con el sector lesionado, sufre de un modo perfectamente específico, no sólo en la medida de la disminución del «fondo», sino también como «figura» ante la lesión del sector que le es cercano en el sentido funcional. Esto indica de nuevo que el funcionamiento normal de cualquier sistema complejo está garantizado por la actividad integrativa de un determinado sistema de centros, en cuya composición participan no sólo los centros directamente enlazados con uno u otro aspecto del sistema psicológico.

Ambas tesis nos fuerzan a concluir que, tanto la función de la parte, como la del todo, está estructurada como una actividad integrativa, en cuya base se encuentran relaciones intercentrales complejas.

6. Mientras que el análisis localizacional-estructural ha obtenido grandes éxitos en el sentido de la identificación y estudio de estas relaciones intercentrales jerárquicas complejas, el análisis funcional, en los investigadores más avanzados, se limita, hasta ahora, a la aplicación a la actividad de unos mismos conceptos funcionales jerárquicamente no articulados acerca de la actividad tanto de los centros superiores como de los inferiores. Estos investigadores tratan el trastorno de los centros superiores en el aspecto funcional (por ejemplo, la esfera visual amplia de Petzel) desde el punto de vista de la psicología de las funciones de los centros inferiores (esfera visual estrecha). La psicología estructuralista, en la que se apoyan estos autores, por la esencia de los principios contenidos en ella, no está en condiciones de reflejar, adecuadamente, toda la complejidad y la jerarquización de estas relaciones intercentrales. A consecuencia de esto, los investigadores no van más allá de los límites del análisis puramente descriptivo (más primitivo– más complejo; más corto-más largo) y se ven obligados a reducir las funciones específicas de los centros superiores en rela-

ción con los inferiores, a la inhibición y desinhibición ingorado aquello específicamente nuevo, que introduce consigo en la actividad del cerebro la función de cada uno de estos centros superiores, que, desde este punto de vista, pueden inhibir y sensibilizar las actividades de los inferiores, pero no pueden crear y traer a la actividad del cerebro nada nuevo en principio. Nuestras investigaciones, por el contrario, nos inclinan a admitir lo inverso, precisamente a reconocer que la función específica de cada sistema intercentral especial se encierra, ante todo, en garantizar una forma de actividad consciente nueva y productiva, y no sólo inhibidora o excitadora de los centros inferiores. Lo fundamental en la función específica de cada centro superior es un nuevo modus **operandi** de la conciencia.

7. La segunda de las conclusiones teóricas generales, a la que fuimos llevados como resultado de nuestras investigaciones experimentales, atañe a la cuestión de la relación entre las unidades estructurales y funcionales en los trastornos del desarrollo infantil, que surgen sobre la base de cualquier defecto cerebral y de la disolución de cualesquiera sistemas psicológicos, a consecuencia de una lesión análoga (en el aspecto de la localización) del cerebro adulto. El estudio comparativo de la sintomatología del subdesarrollo psíquico a causa de uno u otro defecto del cerebro y de los cambios y trastornos patológicos, surgidos a consecuencia de una lesión análoga, en el sentido localizacionista, del cerebro adulto, conduce a la conclusión de que un cuadro sintomático similar, en uno y otro caso, puede ser observado a causa de lesiones diferentemente localizadas en el niño con respecto al adulto. Y, a la inversa, lesiones igualmente localizadas pueden conducir, en el niño y en el adulto, a un cuadro sintomático completamente distinto.

   Estas profundas diferencias en las consecuencias de lesiones iguales, durante el desarrollo y en la disolución, pueden ser abarcadas en el aspecto positivo por la siguiente ley general: en los trastornos del desarrollo, inducidos por cualquier defecto cerebral, en condiciones iguales, sufre más, en el sentido funcional, el centro cercano superior al sector lesionado, y sufre relativamente menos el centro cercano inferior a él. En la disolución se observa una dependencia inversa: ante una lesión de cualquier centro, manteniéndose las condiciones iguales, sufre más el centro cercano inferior que depende de él y sufre relativamente menos el centro cercano superior, con respecto al cual, el centro lesionado, se encuentran en dependencia funcional. La confirmación «factual» de esta ley la encontramos en todos los pacientes con afasias y agnosias infantiles tempranas y en los que muestran trastornos –que se observan en niños y adultos– como consecuencia de la ence-

falitis epidémica, y en los oligofrénicos con defectos de distinta localización.

La explicación de esta ley reside en el hecho de que las relaciones complejas entre diversos sistemas cerebrales surgen como resultado del desarrollo y que, por consiguiente, en el desarrollo del cerebro y en el funcionamiento del cerebro adulto deberá observarse una dependencia mutua diferente de los centros: los centros inferiores, que han servido, en la historia del desarrollo del cerebro, como premisas para el desarrollo de las funciones de los centros superiores, y que son, a consecuencia de esto, dependientes de los centros inferiores. A causa de la ley del tránsito de las funciones hacia arriba, resultan ser, ellos mismos, en el cerebro desarrollado y adulto, instancias subordinadas, dependientes, en su actividad, de los centros superiores. El desarrollo va de abajo hacia arriba; la disolución, de arriba hacia abajo.

Las observaciones sobre las vías colaterales de desarrollo sustitutivas o compensatorias, ante la presencia de cualquier defecto, constituyen una confirmación «factual» complementaria de esta tesis. Estas observaciones indican que en el cerebro adulto la función compensatoria, ante cualquier defecto, es tomada con frecuencia por los centros superiores sobre sí, mientras que, en el cerebro en desarrollo, es tomada por los inferiores con respecto al sector lesionado. Gracias a la presencia de esta ley, el estudio comparativo del desarrollo y la disolución aparece ante nuestros ojos como uno de los métodos más fructíferos en la investigación del problema de la localización, y, en particular, del problema de la localización cronogénica.

8. **La última de las 3** tesis teórico-generales aludidas más arriba, promovidas por nosotros sobre la base de investigaciones experimentales, tiene que ver la cuestión de ciertas peculiaridades de la localización de la función, relacionadas con regiones del cerebro específicamente humanas. La investigación de la afasia, la agnocia y la apaxia nos lleva a la conclusión de que en la localización de estos trastornos, las alteraciones de los enlaces extracerebrales tienen un papel esencial en la actividad del sistema de centros que, en el cerebro normal garantiza un funcionamiento correcto de las formas superiores del habla, de la cognición y de la acción. Las observaciones sobre la historia del desarrollo de estas formas superiores de actividad de la conciencia resultan ser la confirmación «factual» de esta conclusión. Dicha historia señala que, originariamente, todas estas funciones aparecen como íntimamente enlazadas con la actividad externa y, sólo con posterioridad hacia como si se «retiraran» hacia adentro, transformándose en una actividad interna. Las investigaciones de las funciones compensatorias, que aparecen en estos trastornos, muestran también que la objetivación

de la función alterada, su exteriorización y cambio en una actividad externa, es una de las vías principales en la compensación de estas alteraciones.

9. El sistema de análisis psicológico definido por nosotros, y que hemos utilizado al investigar el problema de la localización, supone un cambio radical del método del experimento psicológico. Este cambio se reduce a los 2 momentos siguientes:

   a) La sustitución del análisis que descompone el todo psicológico complejo en sus elementos constitutivos y que, a consecuencia de esto, pierde, en el proceso de descomposición del todo en sus elementos, las propiedades que deben ser explicadas, presentes en el todo, como tales, por el análisis, que desmembra el todo complejo, en unidades ya indescomponibles, pero que conservan, en la forma más simple, las propiedades del todo, como una unidad definida.

   b) La sustitución del análisis funcional y estructural –incapaz de abarcar la actividad en su totalidad– por el análisis sistémico o interfuncional, basado en la descomposición de los enlaces y relaciones interfuncionales que determinan cada forma de actividad dada.

   Este método, si se aplica a la investigación clínico-psicológica, permite:

   a) Explicar, a partir de un principio, los síntomas positivos y negativos que se observan en el trastorno del habla.

   b) Reducir todos los síntomas, inclusive los más alejados unos de otros, a la unidad, a una estructura que sigue leyes.

   c) Trazar el camino que conduce desde los trastornos focales de un tipo determinado hasta el cambio específico de toda la personalidad en su conjunto y de su modo de vida.

10. Hay todo el fundamento teórico para suponer que, el problema de la localización, no puede ser resuelto del mismo modo y exactamente para los animales y para el hombre, y que, por esto, el traslado directo de los datos desde el campo de los experimentos sobre animales –extirpando porciones aisladas del cerebro– hasta el campo de la elaboración clínica del problema de la localización (Lashley), no puede conducir a otra cosa que no sea a groseros errores. La concepción, acerca de la evolución de las capacidades psíquicas en el mundo animal siguiendo líneas puras o líneas mixtas –y que se confirma cada vez más en la psicología comparada contemporánea–, obliga a inclinarse hacia el pensamiento de que las relaciones entre las unidades estructurales y funcionales, específicas para el hombre en la actividad del cerebro, apenas si pueden existir en el mundo animal y que el cerebro humano goza de un principio de localización nuevo en contraste con los animales, gracias al cual fue que el cerebro del hombre devino órgano de la conciencia humana.

NOTAS DE LA EDICIÓN SOVIÉTICA

«En relación con la Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores»

Este trabajo fue escrito por L. S. Vuigotskij entre los años 1930-1931 como la parte teórica general de una gran investigación (que quedó sin ser redactada). Aquí el autor se detiene en los postulados teóricos más importantes según él, acerca del origen social y de la estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores. También analiza los principios fundamentales de su investigación, proponiendo la idea acerca del análisis por «unidades», que conservan todos los rasgos específicos de las funciones psíquicas superiores, y contrapone este método al análisis por «elementos», en el cual se pierde esta especificidad y que, al final, conduce a la extracción sólo de las leyes más generales no específicas para la psicología del hombre.

Al contraponer en muchos lugares el desarrollo «cultural» y «natural» de los procesos psíquicos, el autor entiende al primero como aparecido en el proceso de desarollo histórico-social, bajo la influencia de la adquisición de la experiencia general de la humanidad, que es el que conduce a la formación de las funciones psíquicas superiores. Por esto, las expresiones función «cultural» y «psíquica superior» son sinónimas en muchos sentidos.

La contraposición del desarrollo de los procesos psíquicos «culturales» y «naturales» fue criticada más de una vez y no era aceptada por muchos psicólogos soviéticos; se señalaba, justamente, que tal contraposición es demasiado esquemática y que en el concepto de desarrollo cultural no se descubre aún toda la esencia concreta de las influencias histórico-sociales, bajo cuya acción se desarrollan los procesos psíquicos. No obstante, a pesar de esto, la introducción de los conceptos indicados –llevada a cabo por Vuigotskij–, fue el primer intento de análisis de los procesos psíquicos superiores como resultado del desarrollo histórico-social.

En los capítulos ulteriores (no escritos) del trabajo, Vuigotskij se proponía brindar un estudio del desarrollo de distintas funciones psíquicas superiores por separado (de la percepción, de la atención, de la memoria, del pensamiento, etcétera). Este trabajo se ha impreso siguiendo el manuscrito, y se publica ahora por primera vez. En el ejemplar del autor, el libro está dedicado al colaborador y amigo de Vuigotskij, Leonid Solomonovich Sajarov.

«En relación con El método instrumental en psicología»

El método instrumental en psicología está constituido por las tesis de un informe que fue leído por Vuigotskij en la Academia de Educación Comunista «N. K. Krupskaia» en el año 1930. Refleja un período relativamente más temprano del trabajo de Vuigotskij. Este inf rme constituye la exposición más clara del principio de investigación de las funciones mediatizadas, que son características de la psicología del hombre. El rasgo fundamental de estas funciones es la utilización de «instrumentos» y «medios», dirigidos a organizar la actividad humana, todo lo cual le permitió a Vuigotskij llamar **método instrumental** en psicología a este adecuado método de investigación.

Las tesis se publican por primera vez.

«En relación con El **problema del desarrollo y disolución de las funciones psíquicas superiores**»

Este informe, el último que hizo Vuigotskij, fue redactado por él mes y medio antes de su muerte. Fue leído en abril de 1934, en la conferencia del Instituto Nacional de Medicina Experimental, y debía convertirse en el programa de trabajo para un instituto de psicología que se había propuesto fuera creado para ser dirigido por Vuigotskij.

Precisamente por esto, al exponer una serie de ideas, ya formuladas por el autor en informes anteriores, éste, al mismo tiempo, se detiene en detalles en una serie de tesis aceptadas por aquella época en la clínica neurológica. Vuigotskij hace su análisis práctico y formula las posiciones a partir de las cuales proponía comenzar el trabajo dedicado al estudio de las funciones principales del cerebro del hombre.

Este informe se publica por primera vez.

«En relación con **La psicología y la doctrina acerca de la localización de las funciones psíquicas**»

Este material está compuesto por las tesis desarrolladas del informe que Vuigotskij presentó ante el Primer Congreso Ucraniano de Psiconeurología, en el verano de 1934. La muerte le impidió leerlo personalmente y fue editado en una colección del Congreso ya después de su deceso.

BIBLIOGRAFÍA DE LOS TRABAJOS DE L. S. VUIGOTSKIJ[25]

Por: T. M. Shajlevich

Uno de los fundadores de la psicología soviética, Liev Semionovich Vuigotskij (1896-1934) trabajó en distintos campos del conocimiento científico. Habiéndose ocupado de los problemas de la psicología gene-

[25] Esta bibliografía mantiene, fielmente, el orden de presentación utilizado en el original.

ral, infantil, pedagógica, clínica, de la defectología y del arte, dejó una huella notable en cada una de estas ramas.

Hay una serie de trabajos de Vuigotskij dedicada a la pedología. Es importante señalar que en ellos él no comparte las concepciones de esa ciencia y se pronuncia con crítica a los postulados aceptados por ella. Al utilizar el término pedología, Vuigotskij le daba con frecuencia un sentido diferente al que tenía comúnmente. El contenido «factual» de la mayoría de sus trabajos pedológicos era el estudio psicológico de niños y adolescentes.

A los 38 años de edad se interrumpió la vida del talentoso científico y esto le negó la posibilidad de llevar hasta su solución final los problemas que había planteado, y culminar un conjunto de trabajos. Pero lo creado por él –como resultado de su intensa actividad– es tan significativo que, hasta el día de hoy, sigue constituyendo objeto de investigación.

Sin embargo, la utilización de los trabajos de Vuigotskij, como fuente de investigaciones psicológicas, se dificulta. Hasta ahora una gran cantidad de artículos de este científico no ha sido recogida en una publicación completa de sus obras; inclusive, no existe una relación total de ellas.

La única bibliografía de los trabajos de Vuigotskij que se conoce fue publicada en la primera edición de la monografía **Pensamiento y lenguaje,**[26] aparecida ya después de la muerte de su autor. Esa relación tiene inexactitudes: está omitida una parte de las fuentes, algunos trabajos que se presentan como publicados, en realidad no fueron editados. Además, en esta bibliografía, naturalmente, no fueron incluidos los trabajos que vieron la luz después del año 1934.

En la Biblioteca Estatal de la URSS, «Lenin», aparecen sólo 20 títulos de publicaciones de Vuigotskij en el catálogo alfabético general.

La actividad científico-investigativa y pedagógica multilateral de Vuigotskij se reflejó en múltiples conferencias y disertaciones ofrecidas en varias instituciones científicas de Moscú, Leningrado, Jarkov y Taskent; participó en muchos congresos, jornadas, simposios y convenciones. La novedad de su pensamiento creador, la erudición, el conocimiento de los problemas actuales de la ciencia siempre caracterizaron las investigaciones de este científico. Tomando como fuente los archivos hemos logrado recuperar manuscritos de sus disertaciones, conferencias y artículos, que nunca antes fueron publicados.

Además, encontramos una serie de artículos de crítica literaria perteneciente a la pluma de Vuigotskij de cuando éste tenía entre 19 y 22 años y sobre los que no se había hecho alusión con anterioridad.

Al reconocer el valor y la actualidad de los trabajos de Vuigotskij y considerando las dificultades de su utilización por falta de una relación

[26] L. S. Vuigotskij: **Pensamiento y lenguaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Sotzekguiz, 1934, p. 323.

completa de ellos, nos dimos a la tarea de componer la bibliografía científica de sus trabajos.

Para la realización de este objetivo utilizamos:

1. Catálogo alfabético general, del buró central de consultas y la sección informativo-bibliográfica de la Biblioteca Estatal de la URSS, «Lenin».
2. Periódicos, revistas, folletos, a partir del año 1916.
3. Crónicas y anuarios bibliográficos de nuestro país.
4. Psychological Abstracts. Lancaster, American Psychological Associaton, 1931-1970, volúmenes 1-44.
5. Materiales de archivos:
   a) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado.
   b) Archivo del Instituto de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
   c) Archivo del Instituto de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
   d) Archivo Estatal de la Región de Moscú.
   e) Archivo personal de Vuigotskij conservado por su familia.
   f) Archivo científico de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

De este modo, hemos logrado componer la bibliografía más completa que existe de los trabajos de Vuigotskij y que incluye 186 títulos.

La relación bibliográfica está representada por títulos de monografías, de artículos, de reseñas, de prólogos, de conferencias, de intervenciones e informes, de redacciones hechas por Vuigotskij de una serie de ediciones.

El material está presentado en orden cronológico, según los años en que el autor escribió los manuscritos, lo que le facilita al lector la posibilidad de poder seguir la evolución de las concepciones científicas de Vuigotskij. En aquellos casos en que no logramos establecer con exactitud la fecha de escritura de un manuscrito, su título está incluido en la relación bibliográfica del año en que fue publicado.

Si los libros o artículos fueron publicados más de una vez, entonces todas las reediciones se presentan según la primera edición, señalando el carácter de los cambios en el texto.

Hay una serie de artículos y notas publicados en las revistas Jronica (Crónica), Novi Put (Nueva Vía), Novaia Zhizn (Nueva Vida), entre 1916-1922, que Vuigotskij en ocasiones firmaba con las iniciales

«L. S.» o «L. V.» Hemos encontrado trabajos de aquellos años firmados con estas iniciales. Pero en esta bibliografía sólo hemos incluido aquellos cuya pertenencia al autor fue comprobada por nosotros, ya comparando con los trabajos impresos con posterioridad o gracias a que, en el archivo personal de Vuigotskij, había algún indicio acerca de los mismos.

En esta bibliografía no entran los trabajos de Vuigotskij reeditados en el extranjero.

Año 1915

1. **La tragedia de Hamlet, príncipe danés.** W. Shakespeare. Archivo personal de L. S. Vuigotskij. Gomel, 5 de agosto–12 de septiembre, 1915. (Manuscrito.)

Año 1916

2. Comentarios literarios. **Petersburgo.** Novela de Andrei Bielij Nueva Vía, 1916, Nº 47, pp. 27-32, Firma: L. S. Vuigotskij.
3. **Reseña de libro. A. Bielij: Petersburgo.** 1916. **Crónica, 1916,** Nº 12, pp. 327-328. Firma: L. S.
4. Reseña de libro. V. Ivanov: **Surcos y linderos.** Moscú, Ed.: Musatet, 1916, **Crónica,** 1916, Nº 10, pp. 351-352.
5. **La tragedia de Hamlet, príncipe danés.** W. Shakespeare. Archivo personal de L. S. Vuigotskij, Moscú, 14-28 de febrero, 1916. (12 cuadernos, manuscritos.)
   Lo mismo. En el libro: L. S. Vuigotskij: **Psicología del arte. 2da.** edición corregida y aumentada, Moscú, Ed.: Arte, 1968, pp. 339-496.

Año 1917

6. Reseña de libro. D. Merezhkovskij: **Habrá alegría.** (Pieza teatral.) Destellos, 1916. **Crónica,** 1917, Nº 1. pp. 309-310. Firma: L. S.
7. Reseña del prólogo y las anotaciones de N. L. Brodskij al poema de I. S. Turguienev «El pope», Moscú, 1916. **Crónica,** 1917, Nº 5–6, pp. 366-367. Firma: L. S.

Año 1922

8. «Acerca de los métodos de la enseñanza de la literatura artística en las escuelas de segundo nivel.» (Tesis de un informe en la Conferencia científico-metodológica provincial. 7 de agosto de 1922.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij. Gomel, 1922. 17 páginas. (Manuscrito.)

Año 1923

9. «Sobre la investigación de los procesos de la comprensión de la lengua por el método de la traducción múltiple de un texto desde

un idioma a otro.» Archivo personal de Vuigotskij. Gomel, 1923 8 páginas. (Manuscrito.)

Año 1924

10. **Problemas de la educación de los ciegos, sordomudos y retrasados mentales.** Bajo la redacción de L. S. Vuigotskij, Moscú. Ed.: SPON NKP, 1924. 157 páginas.
11. «Metódica de la investigación reflexológica y psicológica.» (Informe al Congreso Ruso de Psiconeurología. Leningrado, 2 de enero de 1924.) En el libro: **Problemas de la psicología contemporánea.** Leningrado, Ed.: GIZ, 1926, t. 2, pp. 26-46.
12. «Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectología.» En el libro: **Problemas de la educación de los ciegos, sordomudos y retrasados mentales.** Moscú, Ed.: SPON NKP, 1924, pp. 5-30.
13. Prólogo. En el libro: **Problemas de la educación de los ciegos, sordomudos y retrasados mentales.** Moscú, Ed.: SPON NKP, 1924, pp. 3-4.
14. «Principios de educación de niños con defectos físicos.» (Informe al II Congreso.) Ed.: SPON NKP, diciembre de 1924. «Educación Popular», 1925, Nº 1, pp. 112-120.
    Segunda edición aumentada. En el libro: **Vías para la educación del niño con defectos físicos.** Moscú, Ed.: SPON NKP, 1926, pp. 7-22.

Año 1925

15. Reseña de libro. A. N. Graborov: **La escuela especial.** Leningrado Ed. GIZ. 1925 . «Educación Popular». 1925. Nº 9. pp. 107-171.
16. Prólogo. En el libro: A. F. Lazurskij: **Psicología general y experimental.** Leningrado, Ed.: GIZ, 1925, pp. 5-23.
17. Prólogo. En el libro: S. Freud: **Más allá del principio del placer.** Moscú, «Problemas actuales», 1925, pp. 3-16. Conjuntamente con A. R. Luria.
18. «Principios de educación social de los niños sordomudos.» Archivo personal de Vuigotskij, 1925. 26 páginas. (Manuscrito.)
19. «The principles of social education for deaf and dumb children in Russia. Internation.» Conference on the education of the deaf. London, 1925, pp. 227-237.
20. **Psicología del arte.** Moscú, Ed.: Arte, 1965. 379 páginas. Segunda edición corregida y aumentada, Moscú, Ed.: Arte, 1968, 576 páginas.
21. «La conciencia como problema de la psicología de la conducta.» En el libro: **Psicología y marxismo.** Moscú-Leningrado, Ed.: GIZ 1925, t. 1, pp. 175-198.

Año 1926

22. **La gráfica de A. Buijovskij.** Moscú, «Rusia contemporánea», 1926. (22 páginas con ilustraciones.)
23. «Métodos de enseñanza de la psicología. Programa de un curso.» Archivo Estatal de la Región de Moscú. Folio 948, Op. 1, d 613, p. 25.
24. «La influencia del ritmo verbal sobre la respiración.» En el libro: **Problema de psicología contemporánea.** Leningrado, Ed.: GIZ, 1926, t. 2, pp. 169-173.
25. **Psicología pedagógica.** Moscú, «Educación obrera», 1926, 348 páginas.
26. «Con motivo del artículo de K. Koffka acerca de la autoobservación.» En el libro: **Problemas de la psicología contemporánea.** Moscú-Leningrado, 1926, pp. 176-178.
    Lo mismo. Ed.: MGU, 1972. 8 páginas.
27. Prólogo. En el libro: F. Thorndike: **Principios de educación fundamentados en la psicología.** Traducción del inglés.
    Moscú, «Educación obrera», 1926. pp. 5-23.
    Segunda edición, 1929, pp. 5-24.
    Tercera edición, 1930, pp. 5-24.
28. Prólogo. En el libro: R. Shulze: **La práctica de la psicología experimental, la pedagogía y la psicotécnica.** Traducción del alemán. Moscú, «Problemas del trabajo», 1926, pp. 3-5.
    Conjuntamente con A. R. Luria.
29. «El problema de las reacciones dominantes.» En el libro: **Problemas de la psicología contemporánea.** Leningrado, Ed.: GIZ, 1926, t. 2, pp. 100-123.
30. Reseña de libro. O. Rüle: **La psique del niño proletario.** Moscú-Leningrado, Ed.: GIZ, 1926. Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1926. 3 páginas. (Manuscrito.)

Año 1927

31. «La ley biogenética en psicología y pedagogía.» **BSE.** t. 6, 1927, pp. 275-279.
32. «El defecto y la supercompensación.» En el libro: **El retraso intelectual, la ceguera y la sordomudez.** Moscú. «Guerra al analfabetismo», 1927, pp. 51-76.
33. **Significación histórica de la crisis en la psicología.** Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1926-1927. 430 páginas. (Manuscrito.)
34. **Practicum de psicología experimental.** Moscú, Ed.: GIZ, 1927. (Conjuntamente con V. A. Artiomov, N. F. Dobrinin, A. R. Luria, N. A. Bershtein.)
35. **Antología psicológica,** Moscú-Leningrado, Ed.: GIZ, 1927. 432 páginas. (Conjuntamente con V. A. Artiomov, N. F. Dobrinin, A. R. Luria.)

36. Reseña de libro. M. Y. Vasov: **Metódica para observaciones psicológicas sobre los niños.** Moscú-Leningrado, Ed.: GIZ, 1926. 3ra. edición. «Maestro popular», 1927, Nº 1, p. 152.
37. «El arte y la psicología actual.» **Arte Soviético, 1927,** Nº 8, 5-8, 1928, Nº 1, pp. 5-7.

Año 1928

38. «Anomalías en el desarrollo cultural del niño.» (Breve informe en la reunión de la Sección de Defectología del Instituto Científico de Pedagogía de la MGU, 28 de abril de 1928.) En el libro: **Problemas de defectología.** 1929 (en la portada 1930), Nº **2** (8), pp. 106-107.
39. «Behaviorismo.» **Gran enciclopedia médica** (GEM). t. 3, 1928. pp. 483-486.
40. «**Niños** enfermos.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, pp. 396--397.
41. «Voluntarismo.» **GEM.** t. 5, 1928, pp. 588-589.
42. «La voluntad y sus alteraciones.» **GEM.** t. 5, 1928, pp. 590-600.
43. «Educación de los niños ciegosordomudos.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, pp. 395-396.
44. Intervención. (En la conferencia sobre problemas de la metodología de la enseñanza en las escuelas formadoras de maestros), 10 de abril de 1928. Archivo estatal de la región de Moscú, Folio 948, Sección 1, Apartado 775, pp. 13-15.
45. «Génesis de las formas culturales de la conducta.» (Estenograma de una conferencia, 7 de diciembre de 1928.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1928. 28 páginas.
46. «Defecto y compensación.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, pp. 391-392.
47. «El método instrumental en pedología.» En el libro: **Problemas fundamentales de la pedología en la URSS. Moscú,** 1928, pp. 158--159.
48. Conclusiones de un congreso. «Ilustración popular», Moscú, Ed.: GIZ, 1928, Nº 2, pp. 56-67.
49. «Inválidos.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, p. 396.
50. «Acerca del problema de la dinámica del carácter infantil.» En el libro: **Pedología y educación.** Moscú, «Trabajador de la educación», 1928, pp. 99-119.
51. «Acerca de la cuestión de la duración de la infancia del niño con retraso mental.» (Breve informe en la reunión de la sección de Defectología del Instituto Científico de Pedagogía de la MGU, 18 de diciembre de 1928.) En el libro: **Problemas de defectología.** 1929, Nº 2, p. 111.
52. **Acerca de la plurilingüez en la infancia.** Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1928. 32 páginas. (Manuscrito.)

Lo mismo. En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo intelectual de los niños en el proceso del aprendizaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 53-72.

53. «Conferencias sobre psicología del desarrollo.» (Estenogramas de las conferencias, Academia de Educación Comunista.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1928. 54 páginas.

54. «Métodos de estudio del niño con retraso intelectual.» (Tesis de un informe al Primer Congreso Nacional de los Trabajadores de las Escuelas Especiales.) Archivo del Instituto de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, 1928. 1 página. (Manuscrito.)

55. «En las encrucijadas de la pedagogía soviética y extranjera.» En el libro: **Problemas de defectología.** 1928. Nº 1, pp. 18-26.

56. **A la memoria de V. M. Bejterev.** «Ilustración popular», 1928, Nº 2, pp. 68-70.

57. **Pedología de la edad escolar.** Moscú, Ed.: BZO (Buró de Enseñanza Externa) de la Facultad de Pedagogía de la MGU (Universidad Estatal de Moscú), 1928. 281 páginas.

58. «El problema del desarrollo cultural del niño.» **Pedología,** 1928, Nº 1, pp. 58-77.

59. «La ciencia psicológica en la URSS.» En el libro: **Las ciencias sociales de la URSS** (1917-1927). Moscú, «El trabajador de la educación», 1928, pp. 25-46.

60. «Bases psicológicas de la educación y el aprendizaje del niño sordomudo.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, p. 395.

61. «Bases psicológicas del aprendizaje y educación del niño ciego.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t.2 pp. 394-395.

62. «Bases psicofisiológicas de la educación del niño con defecto.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, pp. 392-393.

63. «Desarrollo del niño difícil y su estudio.» En el libro: **Problemas principales de la pedología en la URSS,** Moscú, 128, pp. 132-136.

64. «El niño normal y el niño con defecto.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, p. 398.

65. «Base sociopsicológica de la educación del niño con defecto.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, pp. 393-394.

66. «Tres tipos principales de defectos.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, p. 392.

67. «La infancia difícil.» (Estenograma de una conferencia, 4 de marzo de 1928.) Archivo del Instituto de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. (9 páginas.)

68. «Los niños intelectualmente retrasados.» **Enciclopedia pedagógica.** 1928, t. 2, pp. 397-398.

69. «Intervenciones con motivo de informes (sobre la infancia anómala).» En el libro: **Problemas de defectología.** 1929, Nº 2, pp. 108-112.
70. «Raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje.» **Las Ciencias Naturales y el Marxismo,** 1929, Nº 1, pp. 106-133.
71. «Genialidad.» Gran Enciclopedia Médica. t. 6, 1929, pp. 612-613.
72. «Acerca del plan de trabajo científico investigativo sobre pedología de las minorías nacionales.» **Pedología,** 1929, Nº 3, pp. 367--377.
73. «Acerca del intelecto de los antropoides con motivo de los trabajos de V. Köhler.» **Las Ciencias Naturales y el Marxismo,** 1929, Nº 2, pp. 131-156.
74. «Sobre algunos problemas metodológicos.» (Tesis de un informe en el Instituto de Pedagogía de la MGU. 1929.) Archivo Científico de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Folio 4, Sección 1, Apartado 103, pp. 51-52, 73-74.
75. «Tesis principales del plan de trabajo pedológico investigativo en el campo de la infancia difícil.» **Pedología,** 1929, Nº 3, pp. 333--342.
76. «Los problemas fundamentales de la defectología actual.» (Informe a la Sección Defectológica del Instituto de Pedagogía de la MGU.) «Obras de la MGU.» Moscú, 1929, t. 1, pp. 77-106.
77. «Historia del desarrollo cultural del niño normal y anormal.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1929-1930. (Manuscrito.) Prehistoria del lenguaje escrito (encabezamiento del manuscrito). En el libro: L. S. Vuigotskij: **Desarrollo intelectual de los niños en el proceso del aprendizaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 73-95.
78. **Pedología del adolescente.** Moscú, Ed.: del buró de Enseñanza Externa de la Facultad de Pedagogía de la UEM, 1929. (172 páginas.) Con derechos de manuscritos. (Apartado: Introducción. Maduración sexual.)
79. **El objeto y los métodos de la psicología actual.** (Bajo la redacción de L. S. Vuigotskij.) Moscú, Ed.: BEE. de la UEM, 1929. 191 páginas.
80. «El problema de la edad cultural.» (Estenograma de una conferencia. 15 de febrero de 1929.). Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 18 páginas.
81. «Desarrollo de la atención activa en la edad infantil.» En el libro: **Problemas de la pedagogía marxista.** Obras de la Academia de Educación Comunista, Moscú, 1929, vol. 1, pp. 112-142.

    Lo mismo, bajo el título: «Desarrollo de las formas superiores de la atención en la edad infantil.» En el libro: L. S. Vuigotskij: **In-**

vestigaciones psicológicas escogidas. Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1956, pp. 389-426.

82. Reseña de libro. Dimitrieva, Oldenburg, Perekriostova: **El trabajo dramatúrgico escolar basado en la investigación de la creatividad infantil.** Moscú, Ed.: GIZ, 1928. «El arte en la escuela», 1929, Nº 8, pp. 29-31.
83. Reseña de libro. D. N. Kashkarov: **Éxitos actuales de la zoopsicología.** Moscú, Ed.: GIZ, 1928. «Las ciencias naturales y el marxismo», 1929, Nº 3, pp. 185-192.
84. Reseña de libro. W. Stern: **Die kindersprache.** Leipzig, Ed.: Barth, 1928. «Las ciencias naturales y el marxismo», 1929, Nº 3, pp. 185-192.
85. Reseña de libro. S. M. Rives: **Sobre las medidas de la influencia pedagógica.** Moscú, «El trabajador de la educación», 1929. **Pedología,** 1929, Nº 4, pp. 645-646.
86. «Estructura de los intereses en la edad de transición e intereses del adolescente obrero.» En el libro: **Cuestiones de pedología del adolescente obrero.** Moscú, Ed.: del Instituto para la Elevación de la Calificación de los Pedagogos, 1929, vol. 4, pp. 25-68.

Año 1930

87. Bekinguem, B. R.: **Investigación del proceso pedagógico para los maestros.** Bajo la redacción de L. S. Vuigotskij, Moscú, «El trabajador de la educación», 1930. 341 páginas conjuntamente con A. A. Nusenbaum.
88. «Base biológica del afecto.» **Quiero saberlo todo,** 1930, Nº 15-16, pp. 480-481.
89. Bühler, K.: **Bosquejo del desarrollo espiritual del niño.** Bajo la redacción de L. S. Vuigotskij. Moscú, «El trabajador de la educación», 1930. 222 páginas.
90. Introducción a los materiales (coleccionados por los colaboradores del Instituto de Pedagogía), 13 de abril de 1930. Archivo Científico de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Folio 4, Sección 1, Apartado 103, pp. 81-82.
91. «¿Es posible simular una memoria fenomenal?» **Quiero saberlo todo,** 1930, Nº 24, pp. 700-703.
92. «La imaginación y la creatividad en la infancia.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1930. (Manuscrito.)
Lo mismo, bajo el título: **La imaginación y la creatividad en la edad escolar.** Moscú-Leningrado. Ed.: GIZ, 1930, 80 páginas.
Lo mismo, 2da. edición. Moscú, Ed.: Prosvieschenie, 1967. 93 páginas.
93 «Problemas de defectología.» Bajo la relacción de L. S. Vuigotskij, 1930, Nº 6, 157 páginas. Conjuntamente con D. I. Azbukin y L. B. Zankov.

120. Diagnóstico del desarrollo y clínica pedológica de la infancia difícil. Moscú, Ed.: del Instituto Experimental de Defectología, 1936. 78 páginas.

121. «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.» En el libro: L. S. Vuigotskij: Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1960, pp. 13-223.

122. «Acerca de la cuestión de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño con retraso intelectual.» (Estenograma de un informe a la conferencia de trabajadores de la escuela especial.) Leningrado, 23 de mayo de 1931. Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 48 páginas.

123. «Sobre la cuestión de la pedología y las ciencias afines a ella.» **Pedología**, 1931, Nº 3, pp. 52-58.
«Pedología y ciencias afines a ella. Pedología y psicología (final).» **Pedología**, 1931, Nº 7-8, pp. 12-22.
El final bajo el título: «Sobre el problema de la psicología y la pedología.» **Psicología**. 1931, t. 4, vol. I, pp. 78-100.

124. «El colectivo como factor de desarrollo del niño anómalo.»
En el libro: **Problemas de defectología**. 1931, Nº 1-2, pp. 8-17, Nº 3, pp. 3-18.

125. «Pensamiento.» **Gran enciclopedia médica**, t. 19, 1931, pp. 414-426.

126. **Pedología del adolescente.** Moscú-Leningrado. Ed.: del BEE de la Facultad de Pedagogía de la UEM, 1931. 504 páginas. Ejercicios 9-16. Con derecho de manuscrito. (Secciones: Psicología del adolescente. Problemas sociales de la pedología de la edad de transición. Conclusión.)

127. «La actividad práctica y el pensamiento en el desarrollo del niño considerados en relación con el problema de la politecnización.» (Tesis de un informe al Congreso de Psicotécnica de mayo, 1931.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 4 páginas. (Manuscrito.)

128. Prólogo. En el libro: A. L. Leontiev: **Desarrollo de la memoria.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1931, pp. 6-13.

129. Prólogo. En el libro: Y. K. Tzveifel: **Bosquejos de las particularidades de la conducta y educación del niño sordomudo.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1931, pp. 3-5.

130. Diccionario de psicología. Moscú, Ed.: Uchpedguiz, 1931. 206 páginas. Conjuntamente con V. E. Varchava.

131. «Psicotécnica y pedología.» (Informe a la reunión de una sección en la Academia Comunista, 21 de noviembre de 1930.) Archivo del Instituto de Psicología General y Pedagógica de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
Folio 82, Sección 1. Apartado 3, pp. 23-57. Respuestas a las preguntas con motivo del informe, pp. 59-71.

Lo mismo (resumido). **Psicotécnica y psicofisiología del trabajo,** 1931, Nº 2-3, pp. 173-184.

Año 1932

132. «Sobre la cuestión de la psicología de la creatividad del actor. En el libro: P. M. Jakobson: **Psicología de los sentimientos escénicos del actor.** Moscú, Ed.: GUIZ, 1936, pp. 197-211.
133. «Sobre el problema de la psicología de la esquizofrenia.» **Neuropatología, Psiquiatría y Psicohigiene Soviéticas,** 1932, t. 1, vol. 8 pp. 352-364.
Lo mismo, bajo el título: «Alteración de los conceptos en la esquizofrenia.» En el libro: L. S. Vuigotskij: **Investigaciones psicológicas escogidas.** Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1956, pp. 481-496.
134. «Sobre el problema de la psicología de la esquizofrenia.» (Informe ante la conferencia sobre cuestiones de teoría y práctica en la esquizofrenia. Moscú, junio de 1932.)
En el libro: **Problemas actuales de la esquizofrenia.** Moscú, Ed.: **Medguiz,** 1933, pp. 19-28. (Por su contenido este trabajo se diferencia del artículo No. 133.)
135. «Lecciones de psicología.» (Estenograma de un curso en el Instituto Pedagógico de Leningrado, marzo-abril de 1932.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado.
Lo mismo. En el libro: L. S. Vuigotskij: **Desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1960, pp, 235-363.
(Contenido: 1. La percepción y su desarrollo en la infancia. 2. La memoria y su desarrollo en la infancia. 3. El pensamiento y su desarrollo en la infancia. 4. Las emociones y su desarrollo en la infancia. [**Psicología,** 1959, No 3, pp. 125-134] 5. La imaginación y su desarrollo en la infancia. 6. La voluntad y su desarrollo en la infancia.)
136. «La edad de la lactancia.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 1932. 78 páginas. (Manuscrito.)
Lo mismo. (Estenograma de una conferencia. 21 de noviembre de 1932.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 19 páginas.
137. Prólogo. En el libro: E. K. Grasheva: **Educación y aprendizaje del niño con retraso profundo.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1932, pp. 3-10.
Lo mismo. Defectología, 1969, Nº 1, pp. 83-87.
138. Prólogo. En el libro: A. N. Leontiev: **Desarrollo de la memoria.** Moscú, 1932, 11 páginas. Conjuntamente con A. N. Leontiev. (Impresión por separado.)
139. «El problema del desarrollo del niño en las investigaciones de Arnold Gesell. Comentario crítico.» En el libro: A. Gesell: Pedo-

logía de la edad temprana. Traducción del inglés. Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1932, pp. 3-14.

140. «El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la concepción de J. Piaget. Investigación crítica.» En el libro: J. Piaget: **El lenguaje y el pensamiento en el niño.** Moscú-Leningrado. Ed.: Uchpiedguiz, 1932. pp. 3-54.

141. «La infancia temprana.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 15 de diciembre de 1932.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 50 páginas.

142. «Corrientes actuales de la psicología.» (Conferencia en la Academia Comunista, 26 de junio de 1932.) En el libro: L. S. Vuigotskij: **Desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1960, pp. 458-481.

Año 1933

143. «Conferencia introductoria al curso de psicología de las edades.» (Estenograma. Casa Central de Educación Artística de los Niños. 19 de diciembre de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 34 páginas.

144. «Dinámica del desarrollo intelectual del escolar durante el aprendizaje.» (Estenograma de un informe en la reunión de la Cátedra de Defectología. Instituto Pedagógico Bubnov. 23 de diciembre de 1933.) En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo intelectual de los niños en el proceso del aprendizaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: GUIZ, 1935, pp. 32-52.

145. «La edad escolar.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 13-14 de diciembre de 1933.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 15 páginas.

146. «El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 1933.) **Problemas de psicología,** 1966, Nº 6, pp. 62-76.

147. «Acerca de la dinámica del desarrollo intelectual del niño normal y del anormal.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico Bubnov. 23 de diciembre de 1933.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij.

148. «La crisis del primer año de vida.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 21 de diciembre de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 37 páginas.

149. «La crisis de los 3 años. (Estenograma de una conferencia en en el Instituto Pedagógico de Leningrado. Abril de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 11 páginas.

150. «La crisis de los 7 años.» (Estenograma de una conferencia en el Instituto Pedagógico de Leningrado. Abril de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 16 páginas.

151. «Las edades críticas.» (Leningrado, 20 de abril de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 15 páginas. (Manuscrito.)

152. «La fase negativa de la edad de transición.» (Estenograma de una conferencia en el Instituto Pedagógico de Leningrado. 26 de junio de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 17 páginas.

153. «Sobre la investigación del trabajo académico del escolar.» (Estenograma de una conferencia en el Instituto Pedagógico de Leningrado. 31 de enero de 1933.) Archivo personal de L. S. Vuigotskij.

154. «Sobre el análisis pedológico del proceso pedagógico.» (Estenograma de una conferencia en el Instituto de Defectología Experimental. 17 de marzo de 1933.) En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo intelectual de los niños en el proceso del aprendizaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 116-134.

155. «Sobre la edad de transición.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 25 de junio de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 19 páginas.

156. «Pedología de la edad escolar.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 31 de enero de 1933. Con correcciones de L. S. Vuigotskij.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 16 páginas.

157. Prólogo. En el libro: L. V. Zankov, M. S. Pevzner, V. F. Shmidt: **Niños difíciles en la edad escolar.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1933, pp. 3-4.

158. «Problema de la edad. El juego.» (Estenograma de las palabras de clausura de un seminario. Instituto Pedagógico de Leningrado. 23 de marzo de 1933. Con correcciones de L. S. Vuigotskij.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 39 páginas.

159. «El problema del desarrollo (aprovechamiento escolar absoluto y relativo).» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 27 de noviembre de 1933.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 17 páginas.

160. «El problema de la conciencia.» (Intervención de L. S. Vuigotskij con motivo de un informe de A. R. Luria el 5 y el 9 de diciembre de 1933.) En el libro: **Psicología de la gramática.** Moscú, Ed.: de la EUM, 1968, pp. 178-196.

161. «El desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos en la edad escolar.» (Estenograma de un informe de la reunión del Consejo científico-metodológico del Instituto Pedológico de Leningrado. 20 de mayo de 1933.) En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo intelectual de los niños en el proceso del aprendizaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 96-115.

162. «Teoría de las emociones. Investigación histórico-psicológica.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 1933. 500 páginas. Manus-

crito. (Esta monografía tenía también los títulos: «Spinoza», «Bosquejos de psicología», «El problema de las emociones».)
«La concepción acerca de las emociones a la luz de la psiconeurología contemporánea.» (Un capítulo de la monografía.) **Problemas de filosofía,** 1970, No. 6, pp. 119-130.
«Dos concepciones de la naturaleza de las emociones en la psicología extranjera de comienzo del siglo XX.» (Fragmento de la monografía.) **Problemas de psicología,** 1968, Nº. 2, pp. 149-156.

Año 1934

163. «Acerca del problema de la demencia en la enfermedad de Pick.» Neurología, Psiquiatría y Psicohigiene Soviéticas, 1934, t. 3 vol. 6, pp. 97-336. Conjuntamente con G. B. Birenbaum y N. V. Samujin.
164. «Acerca de la cuestión del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar.» En el libro: Z. I. Shif: **Desarrollo de los conceptos científicos en el escolar.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 3-17.
165. «La lactancia y la edad temprana.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 23 de febrero de 1934.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 24 páginas.
166. **Pensamiento y lenguaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Sotzekguiz, 1934, 323 páginas.
Lo mismo. En el libro: L. S. Vuigotskij: **Investigaciones psicológicas escogidas.** Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1956, pp. 39-386.
167. «El pensamiento del escolar.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 3 de mayo de 1934.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 14 páginas.
168. «Fundamentos de la pedología.» (Estenograma de un curso. Segundo Instituto de Medicina de Moscú. 1934.) Moscú, Edición del Segundo Instituto de Medicina de Moscú. 1934. 211 páginas.
Lo mismo. Edición del Instituto Pedagógico de Leningrado. 1935. 133 páginas.
169. «La edad de transición.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 25 de marzo de 1934.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 29 páginas.
170. «El problema de la edad.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 1934. 95 páginas. (Manuscrito.)
«El problema de la periodización etaria del desarrollo infantil.» (Parágrafo del trabajo anterior.) **Problemas de psicología,** 1972, No. 2, pp. 114-123.
171. «El problema del aprendizaje y el desarrollo intelectual en la edad escolar.» En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo intelectual de los niños en el proceso del aprendizaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 3-19.

172. «El problema del desarrollo en la psicología estructuralista.» En el libro: **K. Koffka: Fundamentos del desarrollo psíquico.** Moscú, Leningrado, Ed.: Sotzekguiz, 1934, pp. IX-LVI.

173. «El problema del desarrollo y la disolución de las funciones psíquicas superiores.» (Informe en una conferencia del Instituto de Medicina Experimental. 28 de abril de 1934.)
En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1960, pp. 364-383. (El último informe de L. S. Vuigotskij. Hecho un mes y medio antes de su muerte.)

174. «La psicología y la teoría sobre la localización.» (Tesis de un informe presentado ante el I Congreso Ucraniano de Psiconeurología. Junio de 1934.) En el libro: **Primer congreso nacional ucraniano de neurólogos y psiquiatras. Tesis de informe.** Jarkov, 1934, pp. 34-41.
Lo mismo. En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1960, pp. 384-396.

175. «La debilidad mental en la enfermedad de Pick.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij, 1934. 4 páginas. (Manuscrito.)

176. «El fascismo y la neurología.» Moscú-Leningrado, Ed.: Biomedguiz, 1934. 28 páginas. Conjuntamente con V. A. Guiliarovskij y otros.

177. «La edad escolar.» Capítulo I. Archivo personal de D. B. Elkonin. 1934. 42 páginas. (Manuscrito.)

178. «La edad escolar.» (Estenograma de una conferencia. Instituto Pedagógico de Leningrado. 23 de febrero de 1934.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 61 páginas. Continuación de la conferencia. (Estenograma de una conferencia en el Instituto Pedagógico de Leningrado. 10 de marzo de 1934.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 25 páginas.
«Principales peculiaridades psicológicas de la edad escolar.» (Escrito por L. S. Vuigotskij sobre la base de los estenogramas señalados.) Archivo del Instituto Pedagógico de Leningrado. 43 páginas. (Manuscrito.)

179. «Investigación experimental de la educación de nuevos reflejos verbales por medio de establecimientos de vínculos en complejos.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij. (Manuscrito.)

Año 1935

180. «El aprendizaje y el desarrollo en la edad prescolar.» (Estenograma de un informe en la conferencia nacional rusa sobre educación preescolar). En el libro: L. S. Vuigotskij: **El desarrollo intelectual de los niños en el proceso del aprendizaje.** Moscú-Leningrado, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 20-32.

Lo mismo. «La familia y la escuela», 1969, No. 12, pp. 14-16.
181. «El problema del retraso intelectual.» En el libro: **El niño retrasado mental.** Moscú, Ed.: Uchpiedguiz, 1935, pp. 7-34.
Lo mismo. En el libro: L. S. Vuigotskij: **Investigaciones psicológicas escogidas.** Moscú, Ed.: de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1956, pp. 453-480.
182. «El niño retrasado mental.» Bajo la redacción de L. S. Vuigotskij. Moscú, Ed.: Uchpiedguiz, 1935. 176 páginas.

Trabajos de distintos años*

183. «Pedología de la edad juvenil. Particularidades de la conducta del adolescente.» Lecciones 6-9. Ed.: BZO de la Facultad de Pedagogía de la UEM. 106 páginas.
184. «El problema del desarrollo cultural del niño.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 81 páginas. (Manuscrito.) (Este trabajo es diferente al del artículo No. 58.)
185. «El niño ciego.» Archivo personal de L. S. Vuigotskij. 3 páginas. (Manuscrito.)
186. «La infancia difícil.» Ed.: de la BZO de la Facultad de Pedagogía de la UEM. 45 páginas.

* Obras de L. S. Vuigotskij de las que no se conoce la fecha en que fueron escritas.

ÍNDICE DE AUTORES

Asch, N., 64, 114, 116, 117, 121

Aristóteles, 100

Arseniev, V. K., 85

Basov, M. Y., 106

Bastian, A., 97

Bejterev, V. M., 62

Bergson, A., 199

Binet, A., 61, 62, 65, 143, 187

Blonskij, P. P., 74, 149, 156, 157 183, 186

Bohen, 175

Bolduin, D., 157

Braille, 47

Bühler, K., 60, 138, 142, 153, 154, 155

Buridan, I., 78, 80, 81, 82, 84

Claparede, E., 151

Darwin, Ch., 22, 110, 140, 153, 154

Diltey, V., 22, 109

Dostoieskij, F. N., 28

Duy, D., 100, 187

Eliasberg, V., 164

Engels, F., 66, 67, 69, 89, 127

Fedorchenko, 180

Folkelt, G., 60, 106, 107, 130, 131, 133, 189

Freud, S., 29, 70

Goering, 154

Goethe, W., 132, 165

Goldshtein, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206

Guillaum, 192

Head, H., 199, 206

Hall, S., 149

Hefding, 126, 141, 142

Hegel, 68, 102, 126, 159

Helb, 192

Husserl, E., 22

James, W., 77, 133

Janet, P., 157, 158

Jennings, 41, 42, 43, 67, 103

Kapp, E., 100

Köhler, V., 76, 83, 132, 137, 140, 146, 147, 153, 155, 159, 175, 190, 192

Ketl, 116

Koffka, 108, 138, 153, 190, 192

Kretschmer, E., 43, 96, 97, 125, 156, 161

Külpe, O., 61, 62, 63

Lamarck, J., 153, 154

Lashley, K., 197, 198, 199, 203, 206, 212

Leontiev, A. N., 194

Levin, K., 105, 109, 110, 111, 133, 134

Levy-Brühl, L., 79, 85, 86

Lindvorskij, I., 165

Lipmann, 175

Listenberg, 97

Marx, K., 92, 111, 162

Merkel, 121

Meyerson, I., 192

Miechnikov, I. L., 71

Monakov, A., 196, 203

Münsterberg, G., 22, 121

Pavlov, I. P., 65, 78, 90, 91, 93, 94, 95, 98

Petzel, O., 190, 200, 201, 206, 209

Piaget, J., 151, 157, 162, 196

Politzer, J., 97

Ribot, 183

Sajarov, 213

Sapir, E., 195

Schedrin, 191

Seguin, 165

Shakespeare, 28

Shtern, L. V., 111, 136, 145, 179, 180

Spranger, E., 28, 29, 30

Thorndike, E. L., 147, 155, 169, 170, 189

Titchener, E., 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121

Tolstoi, L. N., 78

Turnvald, R., 79, 84, 85, 86, 96 182

Van-Werckon, 199

Vinci, Leonardo da, 28

Wagner, V. A., 192

Watson, D., 62, 159

Werner, G., 59, 74, 108, 130, 132, 156

Wernicke, 198

Wertheimer, 190

Witney, 100

Wundt, W., 44, 54, 55, 58, 59, 61, 62, 100, 119, 130

Zankov, L. V., 194

Zigvart, 97, 98

ÍNDICE ALFABÉTICO DE MATERIAS

Actividad

–dependencia de la realidad externa, 185

–mediatizadora, 101-104

–nerviosa superior, 53, 64, 83-95

Agnosia, 199, 201

Análisis

–del objeto y análisis del proceso, 105-106

–en la psicología asociacionista, 104-105

– –descriptiva, 104-105

– –estructural, 104-105

–genético, 112, 114, 119

–tareas descriptivas y explicativas del, 117-118

Asociación

–como proceso psíquico elemental, 17

–en los procesos mediatizados, 124-125

Atención

–involuntaria, 17, 21-22

–voluntaria, 21-22, 112-114, 160-162

Atomismo en la psicología, 17, 18, 19-20, 105-106, 107,108

Cerebro

–desarrollo del, 35-36, 155-156

Compensación, 163-164

Comunicación (ver también: **Lenguaje, Palabra, Signo**)

–por medio de la palabra, 158-159, 160-163

–rudimentos en los animales, 158-159

–verbal y desarrollo de las funciones psíquicas, 160-163

–y generalización, 195-196

Concepto

–en el niño, 14-15, 32, 37

–su formación en la edad de transición, 16

Conciencia

–su estructura sistémica y semántica en el hombre, 206-207

Conducta

–concepción mecanicista, 15-16, 19-22, 117-118, 150-151

– –naturalista, 28-29, 93-94

–desarrollo biológico o natural de la, 20-22, 32-38

– –histórico o cultural de la, 15-16, 32-54, 94-98, 141-142, 144-145, 161-165

––niveles en el, 138-143

– –relación entre el d. filogenético y el ontogenético, 33-34

–dominio de los procesos de la c. propia, 24, 86-91

–formas culturales de la, 38-39, 140-141
– –superiores de la, 32-43
– –procesos naturales de las, 182-185
–relación entre la c. de los animales y del hombre, 67-68
–regulación de la, 93-99

Dactilografía, 46-47
Defecto, 45
Defectología, 45-47
Desarrollo
–cambios patológicos del, 44
–comprensión mecanicista del, 15-16, 150-152
–concepto de, 150-153
Dualismo, 22-24

Educación
–como dominio artificial sobre el proceso del desarrollo, 186-188
Emoción
–«superior» e «inferior», 18-21
Estímulos
–creación y uso de e. auxiliares, 79-86
Estructura (s)
–de las vías colaterales, 136-137
–superiores y el signo, 130-131, 133
– –y naturales de la conducta, 129-134
–y función en el campo de la naturaleza orgánica, 132-133

Función (es)
–concepción metafísica, 22
–concepto de, 18-20
–elementales, 19-21
–psíquicas rudimentarias, 70-80
– –superiores como procesos mediatizados, 104
– – –composición de las, 21, 191-192
– – –desarrollo anticipado de las, 44
– – –desarrollo de las f.p.s. como cambio en los enlaces interfuncionales, 293-295
– – –desarrollo de lo externo hacia lo interno, 160-164
– – –desarrollo sin cambio en el tipo biológico, 34-37
– – –enfoque metafísico sobre el desarrollo de las f.p.s. en la psicología «comprensiva», 28-30
– – –enfoque metafísico sobre el desarrollo de las f.p.s. en la psicología estructuralista, 25-27
– – –enfoque metafísico sobre el desarrollo de las f.p.s. en la psicología general, 22-25
– – –enfoque naturalista sobre el desarrollo de las f.p.s. en el behaviorismo y la reflexología, 17-19
– – –enfoque naturalista sobre el desarrollo de las f.p.s. en el psicoanálisis, 26-27
– – –enfoque naturalista sobre el desarrollo de las f.p.s. en la psicología empírica (subjetiva), 17-19

– – –enfoque naturalista sobre el desarrollo de las f. p. s. en la psicología estructuralista, 189-190

– – –enfoque naturalista sobre el desarrollo de las f.p.s. en la psicología infantil, 16, 19-21

– – –localización de las, 205-218

– – –método de estudio de las, 43-45

– – –papel del lenguaje en la estructuración de las (ver también: **Conducta, formas superiores de la, formas culturales de la, desarrollo histórico o cultural de la**), 161-162

Generalización

–diferencia entre el adulto y el niño, 174

Gesto indicativo, 159

Herramienta

–psicológica, 182-186

–su uso como actividad mediatizadora, 102-103

–su uso como forma cultural de la conducta (ver también: **Conducta, formas de la**), 38-40

–su uso por parte del niño, 39-42

–su uso por parte de los animales, 136-139

Imaginación

–combinatoria o creadora, 21

Imitación

–como factor de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, 67

–como mecanismo de transformación de las funciones de la personalidad, 159-160

–como método de investigación, 145-146

–como una de las vías de desarrollo cultural del niño, 144-146

–enfoque de Köhler, 144

– –intelectualista, 139

– –mecanicista, 144

–formas naturales y superiores, 145

–su relación con la comprensión de la situación, 144-145

–su relación con las posibilidades de desarrollo, 144

Interiorización, 160

Lenguaje

–aspecto externo (sonoro) del, 20, 161-162, 179-180

– –semántico del, 136-137, 161

–como forma cultural de la conducta, 20-21

–como medio de comunicación, 93-95

–como medio de influencia sobre la conducta, 93-95, 136-137

–como medio para el dominio de la conducta propia, 92-95

–como sistema señalizador, 93-95

–comprensión del, 95-96

–egocéntrico, 180-181

–el gesto indicativo y el desarrollo del, 158-162

–enfoque naturalista sobre el, 73-76

–escrito, 84-87

–estadio «mágico» en el desarrollo del, 178-180

– –«natural» en el desarrollo del, 178-179

–función social e individual del, 159-160
–interior, 46-47, 159
–la imitación y el desarrollo del, 145
–retardo en el desarrollo del, 45-46
–su identificación como un hábito común, 19-21
–su relación con el pensamiento, 157-161, 180-181
–teoría de Janet sobre la función del, 158
– –intelectualista del, 144
–tránsito desde la función social a la individual del, 158-159

Memoria
–evocación, 86
–formas superiores de la, 21-29
–lógica, 21
–recordación directa, 84-85
– –mediata, 83

Método
–analítico, 104-107
–de análisis por unidades, 211-212
–de auto-observación, 118
–de estimulación (según Wundt), 54
–de imitación, 147
–de interpretación, 59
–de investigación del niño, 150
–de la consigna verbal, 63
–de la expresión (según Wundt), 54
–de la investigación teórica e histórica, 74
–de la reacción (según Wundt), 54
–de los reflejos condicionados, 56
–descomposición en elementos como procedimiento de investigación, 17-19
–enfoque estructural sobre los procesos psíquicos, 53
–experimental en el behaviorismo y en la reflexología, 61
– –en la escuela de Wursburgo, 60
– –en la psicología empírica, 52
– – –estructural, 54
– – –étnica, 59
– – –infantil, 60
–genético-experimental, 109
–histórico, 149
–instrumental, 182-188
–metódicas concretas y, 52
–relación del objeto y del m. de investigación, 51
–según el esquema «estímulo-reacción», 52-56
–sistémico (interfuncional), 211

Palabra
–actitud «mágica» hacia la, 180-181
–relación del objeto con la, 160
–significado de la, 194
–su función social, 156
–y acción, 157

Pensamiento

–en conceptos, 21

–enfoque no histórico sobre el, 24

–figurativo (ver también: **Herramienta, su uso por parte de los animales**), 21

–su relación con el lenguaje, 61-63, 162-163

–su relación con la memoria, 85-86

–teoría mecanicista sobre el, 61-63

–teorías idealistas sobre el, 61-63, 139-140

Percepción

–como función elemental, 36

–directa de la cantidad, 87-88

Personalidad

–y funciones psíquicas superiores, 51, 96-98

Preformismo, 150-151

Psicoanálisis, 27-29

Psicología

–asociacionista, 36, 104-105, 113-116

–causal, científico-natural, explicativa, 22

–como ciencia sobre el alma, 22-23

–comparada, 27, 33, 36

–«comprensiva», 22, 27-30

–conductista, 17-18, 52-53

–estructuralista, 56-57, 205-206

–étnica, 34, 37, 38, 59

–experimental, 53-54, 58-60, 63-64

–fisiológica, 22

–general, 21, 23, 59-61

–genética, 13, 16, 36, 37, 61

–infantil, 14, 15, 19, 24-35, 60

–mecanicista, 24

–objetiva, 17-19, 20-21, 52-54

–reflexológica, 17-19, 20-21, 52-54

–subjetiva (empírica), 17-19, 22, 53-54

–teórica, descriptiva, analítica, 22, 113-114

Reacción

–aspectos subjetivos de la, 117-118, 119-120

–de diferenciación, 115-117

–de selección, 115-120

–intelectual, 137

–relación con la función, 17-18

– –entre el estímulo y la, 121-124

– –entre la r. simple y la compleja, 114-125

–tiempo de, 115-116

–y reflejo, 122-123

Reflejo condicionado, 34-35, 89-90, 92-95, 98-99

Reflexología (ver **Psicología reflexológica**)

Retraso intelectual, 48-49, 163-165

Significación, 91-92, 98-99

Signo

–como medio de dominio de la conducta, 89, 102-103

–como medio de influir sobre la conducta, 92-94, 102-103

–creación y uso del, 91, 131

–interiorización del, 177-178

–su función instrumental, 99

–su función mediatizadora, 101-103, 159-160

–su papel en la formación de nuevos enlaces condicionados, 92, 94, 98, 99

–utilización de la herramienta y utilización del, 98-100

Sistema de activación (según Jennings), 40, 44, 102,103

Voluntad

–como cuarto nivel en el desarrollo de la conducta, 141

–como función psiquica superior, 161-162

–enfoque de K. Levin sobre el problema de la, 163-165

–forma cultural rudimentaria de la, 83-84

–impulsiva, 23-24

–previsora, 23-24

–teoría de James, 77, 132-133

Este libro ha sido procesado en el Combinado Poligráfico «Alfredo López» del Ministerio de Cultura, terminado en el mes de marzo de 1987, «Año 29 de la Revolución», Ciudad de La Habana, 08-07.